



UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN E
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD DE
SANTIAGO DE COMPOSTELA:
PERCEPCIÓN Y VALORACIÓN DE
ALUMNADO Y PROFESORADO**

BEATRIZ GARCÍA ANTELO

Santiago de Compostela
Enero de 2010



UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN E
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD DE
SANTIAGO DE COMPOSTELA:
PERCEPCIÓN Y VALORACIÓN DE
ALUMNADO Y PROFESORADO**

AUTORA: BEATRIZ GARCÍA ANTELO

DIRECTORA: PROFA. DRA. CRISTINA ABEAL PEREIRA

Santiago de Compostela
Enero de 2010



**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS
DE INVESTIGACIÓN E DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN**

Facultade de Ciencias da Educación
Campus universitario sur
15782 Santiago de Compostela
Tel.981 563 100 Fax. 981 530 402

Dna. Cristina Abeal Pereira, profesora do Departamento de Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación, como Directora da Tese de doutoramento realizada por Dna. Beatriz García Antelo titulada *“La tutoría en la Universidad de Santiago de Compostela: percepción y valoración de alumnado y profesorado”*.

FAI CONSTAR

Que o citado traballo de investigación reúne os requisitos académicos e científicos necesarios para proceder á súa lectura e defensa pública.

E para que así conste, dou o visto e praxe, en Santiago de Compostela a 20 de xaneiro de 2010.

Asdo. Dona Cristina Abeal Pereira

Directora da Tese de Doutoramento

Asdo. Beatriz García Antelo

Autora da Tese de Doutoramento

AGRADECIMIENTOS

Es difícil expresar con palabras el agradecimiento que merecen aquellas personas que de una u otra forma me han acompañado en los últimos años en el desarrollo de este trabajo, pero sirvan estas líneas para recordarles y recordarme que su apoyo y afecto durante este tiempo ha sido esencial.

En primer lugar, quisiera agradecer a la Directora de esta tesis doctoral, la profesora Cristina Abeal, no sólo su ayuda y asesoramiento, decisivos en el desarrollo de este trabajo, sino también su apoyo y aliento en momentos de desánimo.

A los miembros del grupo de investigación al que pertenezco, muy especialmente al director del mismo, por las horas de trabajo juntos y por la confianza depositada en mí a lo largo de este tiempo.

A la coordinadora del Programa de Formación e Innovación Docente de la Universidad de Santiago de Compostela, la profesora Elisa Jato, por su generosa disponibilidad y ayuda.

A mis compañeras y amigas del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, Charo, Carmela y Mari, no sólo por el apoyo prestado en muchas cuestiones referentes a esta investigación, sino también por su incondicionalidad en las horas bajas que conlleva un trabajo de estas características.

A los compañeros y compañeras de Tercer Ciclo de la Facultad de Ciencias de la Educación de esta universidad, porque han conseguido que me considere parte de un grupo con el que comparto múltiples inquietudes y del que además me llevo muchos amigos y amigas.

A todos los amigos y amigas que durante este proceso han sabido soportar como nadie mis momentos bajos, con los que he compartido tantos momentos especiales y que me dan fuerza cada día con su afecto.

Más difícil es concretar el agradecimiento a mi familia, a mis padres y hermanas, felices conmigo por este final de tesis, por la confianza que día a día depositan en mí y por todo lo que me han dado a lo largo de estos años. Gracias también por enseñarme la importancia de la constancia y el esfuerzo, una vez más, tenían razón.

Por último, al alumnado y profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela, principales protagonistas, que de forma generosa y desinteresada han participado en esta investigación; sin ellos este trabajo no habría sido posible.

A todos ellos, sinceramente, gracias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
 CAPÍTULO 1. ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y MODELOS DE INTERVENCIÓN	13
1. La universidad y sus funciones	15
2. La orientación como ámbito disciplinar y espacio profesional	22
2.1. Orientación: concepto, principios, funciones y áreas de actuación	22
2.1.1. Aproximación al concepto	22
2.1.2. Principios de actuación en orientación.....	29
2.1.3. Funciones y ámbitos de actuación.....	33
2.1.4. Lifelong guidance: referencias al concepto de orientación permanente en el marco europeo.....	36
2.2. Modelos de intervención en orientación	39
2.2.1. Modelo de counseling	41
2.2.2. Modelo de consulta	43
2.2.3. Modelo de servicios	45
2.2.4. Modelo de programas.....	46
2.2.5. Modelo de servicios actuando por programas	48
3. La orientación en el contexto universitario.....	49
3.1. La principal razón para incluir la orientación en la universidad: la satisfacción de las necesidades del alumnado	51
3.2. La intervención orientadora en las universidades españolas: aproximación a la situación actual según diferentes estudios	56
3.3. Los servicios de orientación en las universidades españolas: desarrollo histórico y situación actual	58
3.4. La orientación universitaria en otros países	62
3.5. Propuestas de intervención en la actualidad: hacia un modelo integrador de orientación universitaria	68
3.5.1. El modelo holístico propuesto por Watts y Van Esbroeck.....	70

3.5.2. El modelo integral de orientación de Rodríguez Moreno	71
3.5.3. El modelo integral propuesto por Álvarez Rojo.....	74
3.5.4. El modelo organizativo de orientación universitaria y acción tutorial de Cano González.....	76
3.5.5. Recapitulación de los elementos comunes de las diferentes propuestas	78
4. A modo de síntesis	80
 CAPÍTULO 2. LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD: APROXIMACIÓN A LA FUNCIÓN TUTORIAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO	 81
1. La tutoría: aproximación al concepto y funciones	83
1.1. Tutoría: multiplicidad de conceptos.....	86
1.2. La tutoría como el primer nivel de intervención dentro de un modelo integrador de orientación universitaria	91
1.3. Objetivos, funciones, ámbitos y tareas de la tutoría	95
1.3.1. Objetivos y funciones.....	97
1.3.2. Ámbitos de intervención y tareas de la tutoría	99
2. Modalidades de tutoría	105
2.1. Clasificaciones de diferentes modalidades de tutoría según diferentes autores.....	106
2.2. Análisis de las principales modalidades de tutoría	113
2.2.1. Tutoría académica o de materia	115
2.2.2. Tutoría de carrera	119
2.2.3. Tutoría entre iguales.....	124
2.2.4. Otras modalidades de tutoría.....	128
3. Roles y competencias del tutor	130
4. Referencias legales de la orientación y tutoría en la universidad	136
4.1. En las leyes españolas: ¿evolución histórica?.....	136
4.2. En los Estatutos y Reglamentos de la Universidad de Santiago de Compostela	141
5. Formación del tutor	144
6. Los planes de acción tutorial	153
7. Algunos estudios relevantes sobre la tutoría en las universidades españolas	163

8. A modo de síntesis	178
------------------------------------	------------

CAPÍTULO 3. CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR E IMPLICACIONES PARA LA ORIENTACIÓN Y TUTORÍA UNIVERSITARIA 179

1. Introducción.....	181
-----------------------------	------------

2. Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): nuevos retos	183
---	------------

2.1. De Bolonia a Lovaina	183
---------------------------------	-----

2.2. El proceso en España y en la Comunidad Autónoma de Galicia.....	190
--	-----

3. Algunos cambios en la Educación Superior e implicaciones para la tutoría: por qué intensificar la orientación al alumnado en el momento actual	195
--	------------

3.1. La acción tutorial como facilitadora de la formación integral del estudiante	196
---	-----

3.2. Lifelong learning: la respuesta a un mercado laboral cambiante	198
---	-----

3.3. Hacia un modelo formativo caracterizado por una formación centrada en el alumno: el trabajo por competencias y los créditos ECTS	201
---	-----

3.3.1. El aprendizaje basado en competencias	202
--	-----

3.3.2. Los créditos ECTS	204
--------------------------------	-----

3.3.3. De la enseñanza del profesor al aprendizaje del alumno: implicaciones para la tutoría	210
--	-----

3.4. La amplia y creciente disponibilidad de canales de información: implicaciones de la integración de las TIC.....	216
--	-----

3.5. El incremento en las posibilidades de elección académica y profesional de los alumnos antes, durante y después de los estudios universitarios.....	219
---	-----

3.6. La importante tasa de abandono y prolongación de los estudios universitarios	219
---	-----

3.7. Cambios en el perfil del alumno universitario: necesidad de ofrecer una atención individualizada.....	222
--	-----

4. La orientación y tutoría universitaria como factor de calidad.....	226
--	------------

4.1. En la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA).....	229
--	-----

4.2. En los programas para la garantía de calidad del Sistema Universitario de Galicia.....	233
---	-----

4.3. En los planes de calidad de la Universidad de Santiago de Compostela	238
---	-----

5. A modo de síntesis	246
------------------------------------	------------

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y MUESTRA	247
1. Metodología de investigación: estudio descriptivo tipo encuesta.....	249
1.1. Elección de la metodología de investigación: razones.....	249
1.2. Fases del proceso de investigación	250
1.3. Instrumentos de investigación: los cuestionarios de alumnado y profesorado	251
1.3.1. Construcción y descripción de los cuestionarios de alumnado y profesorado ...	252
1.3.2. Análisis de la validez de ambos cuestionarios: revisión de expertos y prueba piloto.....	258
1.3.3. Análisis de la fiabilidad y consistencia interna	259
1.4. El proceso de recogida de datos.....	262
1.5. El proceso de tratamiento estadístico y análisis de los datos	263
2. Población y muestra	265
2.1. Población, selección y descripción de la muestra de alumnado.....	265
2.1.1. Población y procedimiento de muestreo	265
2.1.2. Descripción de la muestra de alumnado.....	270
2.2. Población y muestra de profesorado	276
2.2.1. Población.....	276
2.2.2. Descripción de la muestra de profesorado	277
 CAPÍTULO 5. RESULTADOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO.....	 287
1. Necesidades de orientación del alumnado, agentes de intervención orientadora y satisfacción con la orientación recibida.....	289
1.1. Grado de conocimiento del alumnado sobre la titulación en el momento de iniciar sus estudios universitarios	291
1.2. Las necesidades de orientación del alumnado en torno a aspectos académicos, profesionales y personales	293
1.2.1. Necesidades de orientación: valoración del alumnado.....	293
1.2.2. Necesidades de orientación: valoración del profesorado	296
1.2.3. Necesidades de orientación: comparativa de las valoraciones de alumnado y profesorado	298
1.3. Agentes de intervención orientadora	299

1.3.1. Agentes de intervención orientadora: valoración del alumnado	299
1.3.2. Agentes de intervención orientadora: valoración del profesorado	300
1.3.3. Agentes de intervención orientadora: comparativa de las valoraciones de alumnado y profesorado.....	302
1.4. Fuentes de información y/o orientación a las que acude el alumnado	305
1.5. Satisfacción del alumnado con la orientación recibida en la universidad y necesidad de crear un servicio de orientación específico en cada centro	307
1.6. Recapitulación de los principales resultados obtenidos (objetivo específico 1)	309
2. Responsabilidad del profesorado en relación a la tutoría y funciones	311
2.1. Responsabilidad del profesorado en relación a la tutoría.	312
2.1.1. Responsabilidad del profesorado en relación a la tutoría: valoración del alumnado.....	312
2.1.2. Responsabilidad del profesorado en relación a la tutoría: valoración del profesorado	313
2.1.3. Responsabilidad del profesorado en relación a la tutoría: comparativa entre alumnado y profesorado.....	314
2.2. Funciones de la tutoría en la actualidad y expectativas al respecto.	316
2.2.1. Funciones de la tutoría: percepción del alumnado	316
2.2.1.1. Funciones a las que da respuesta la tutoría en la actualidad según el alumnado	316
2.2.1.2. Expectativas del alumnado sobre las funciones a las que debería dar respuesta la tutoría	320
2.2.1.3. Comparativa entre las funciones a las que da respuesta la tutoría en la actualidad y a las que debería dar respuesta según el alumnado.....	324
2.2.2. Funciones de la tutoría: percepción del profesorado.....	328
2.2.2.1. Funciones a las que da respuesta la tutoría en la actualidad según el profesorado	328
2.2.2.2. Expectativas del profesorado sobre las funciones a las que debería dar respuesta la tutoría	331
2.2.2.3. Comparativa entre las funciones a las que da respuesta la tutoría en la actualidad y a las que debería dar respuesta según el profesorado ...	334
2.2.3. Funciones de la tutoría: comparativa en la percepción de alumnado y profesorado..	338
2.2.3.1. Funciones a las que actualmente da respuesta la tutoría	338

2.2.3.2. Funciones a las que debería dar respuesta la tutoría	341
2.3. Recapitulación de los principales resultados obtenidos (objetivo específico 2)	344
3. Organización y funcionamiento de las tutorías de materia	346
3.1. Necesidad de contar con las tutorías de materia en la formación del alumnado.....	348
3.1.1. Necesidad de contar con las tutorías de materia según el alumnado.....	348
3.1.2. Necesidad de contar con las tutorías de materia según el profesorado y motivos que argumenta para ello	349
3.2. Los horarios de tutorías.....	359
3.2.1. Valoración del profesorado sobre el horario establecido para la atención tutorial	359
3.2.2. Valoración del alumnado sobre los horarios de tutorías	361
3.3. Frecuencia con que el alumnado asiste a las tutorías de materia	364
3.4. Motivos por los que el alumnado asiste a las tutorías de materia	369
3.4.1. Motivos por los que el alumnado asiste a las tutorías de materia: valoración del alumnado	370
3.4.2. Motivos por los que el alumnado asiste a las tutorías de materia: valoración del profesorado	377
3.4.3. Motivos por los que el alumnado asiste a las tutorías de materia: comparativa en la valoración de alumnado y profesorado	379
3.5. Razones que obstaculizan la asistencia del alumnado a las tutorías de materia	382
3.5.1. Razones que obstaculizan la asistencia del alumnado a las tutorías de materia: percepción del alumnado	382
3.5.2. Razones que obstaculizan la asistencia del alumnado a las tutorías de materia: percepción del profesorado	385
3.5.3. Razones que obstaculizan la asistencia del alumnado a las tutorías de materia: comparativa entre la percepción de alumnado y profesorado.....	387
3.6. Las TIC en la tutoría: frecuencia de uso y posibilidades que ofrecen	391
3.6.1. Frecuencia de uso de diferentes herramientas TIC en la tutoría	391
3.6.1.1. Frecuencia de uso de las herramientas TIC por parte del alumnado.....	391
3.6.1.2. Frecuencia de uso de las herramientas TIC por parte del profesorado	393
3.6.1.3. Frecuencia de uso de las herramientas TIC: comparativa alumnado- profesorado	394

3.6.2.Posibilidades y limitaciones de las herramientas TIC en la labor tutorial	395
3.6.2.1. Posibilidades y limitaciones de las herramientas TIC: percepción del alumnado.....	395
3.6.2.2. Posibilidades y limitaciones de las herramientas TIC: percepción del profesorado	397
3.6.2.3.Posibilidades de las herramientas TIC: comparativa entre la percepción de alumnado y profesorado	400
3.7. Satisfacción de alumnado y profesorado con las tutorías de materia.....	402
3.7.1.Satisfacción del alumnado.....	402
3.7.2.Satisfacción del profesorado	404
3.7.3.Motivos por los que el profesorado se muestra satisfecho o insatisfecho con el desarrollo de sus tutorías de materia	405
3.7.3.1. Motivos por los que el profesorado muestra su insatisfacción.....	405
3.7.3.2. Motivos por los que el profesorado se muestra satisfecho	409
3.8. Recapitulación de los principales resultados obtenidos (objetivo específico 3)	413
4. Rasgos y cualidades en el desempeño de la acción tutorial	419
4.1. Rasgos y cualidades en el desempeño de la acción tutorial: percepción del alumnado	420
4.1.1. Rasgos y cualidades que el alumnado percibe actualmente en la figura del profesor en su rol como tutor	420
4.1.2. Expectativas del alumnado en torno a los rasgos y cualidades necesarios para el desempeño de la función tutorial	422
4.1.3. Comparativa entre los rasgos y cualidades del tutor que el alumnado percibe en la actualidad y aquellos que considera serían necesarios para el buen desempeño de la función tutorial	424
4.2. Rasgos y cualidades necesarios en el desempeño de la acción tutorial: percepción del profesorado	427
4.3. Comparativa entre la percepción de alumnado y profesorado respecto a los rasgos y cualidades necesarios en el desempeño de la acción tutorial.....	429
4.4. Recapitulación de los principales resultados obtenidos (objetivo específico 4)	431
5. Percepción del profesorado sobre la tutoría en el Espacio Europeo de Educación Superior	432
5.1. Percepción del profesorado sobre diferentes aspectos vinculados a las tutorías en el marco que establece el EEES	433
5.1.1. Análisis descriptivo.....	434

5.1.2. Comparativa en la percepción del profesorado sobre diferentes aspectos vinculados a las tutorías en el marco que establece el EEES al tener en consideración las variables "haber o no impartido alguna materia ECTS", área de conocimiento, experiencia docente y categoría docente.....	438
5.2. Dificultades que percibe el profesorado en relación a los cambios que implica el EEES para las tutorías	445
5.2.1. Análisis descriptivo	446
5.2.2. Comparativa en la percepción del profesorado sobre las dificultades que conlleva la adaptación de la tutoría al EEES al tener en consideración las variables "haber o no impartido alguna materia ECTS", área de conocimiento, experiencia docente y categoría docente.....	450
5.3. Recapitulación de los principales resultados obtenidos (objetivo específico 5)	457
6. Percepción del profesorado sobre su formación para desempeñar la función tutorial.....	460
6.1.Necesidad manifestada por el profesorado de recibir formación específica para el desempeño de la función tutorial	461
6.2.Participación en actividades de formación relacionadas con la tutoría.....	465
6.3.Interés del profesorado en participar en diferentes actividades de formación relacionadas con la tutoría	468
6.4.Recapitulación de los principales resultados obtenidos (objetivo específico 6)	479
7. Percepción de alumnado y profesorado sobre la incorporación de una nueva modalidad de tutoría: personalizada o de carrera	481
7.1. Importancia que profesorado y alumnado conceden a las tutorías personalizadas o de carrera e interés de ambos en participar en las mismas	483
7.1.1. Importancia e interés que muestra el alumnado	483
7.1.2. Importancia e interés que muestra el profesorado.....	485
7.2. Valoración del alumnado sobre diferentes programas de tutoría desarrollados desde la USC: grado de conocimiento, participación y satisfacción con el programa en caso de haber participado.....	488
7.3. Recapitulación de los principales resultados obtenidos (objetivo específico 7)	491
8. Percepción de alumnado y profesorado sobre diferentes propuestas para mejorar las tutorías.....	493
8.1.Propuestas de mejora según el alumnado	494
8.2.Propuestas de mejora según el profesorado	499
8.2.1. Análisis descriptivo	499

8.2.2. Comparativa en la valoración del profesorado sobre diferentes propuestas para mejorar las tutorías al tener en consideración las variables área de conocimiento, experiencia docente y categoría docente	503
8.3. Comparativa entre la valoración dada por alumnado y profesorado a diferentes propuestas para mejorar las tutorías.....	512
8.4. Recapitulación de los principales resultados obtenidos (objetivo específico 8)	514
CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES	517
BIBLIOGRAFÍA	547
ANEXOS... ..	601
Anexo 1. Cuestionario de alumnado	603
Anexo 2. Cuestionario de profesorado.....	613

ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICOS

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Diferencias entre los términos guidance y counseling	24
Cuadro 2. Aceptaciones del concepto de orientación	26
Cuadro 3. Clasificación de modelos de intervención en orientación	40
Cuadro 4. Modelos y ejes de intervención de la orientación.....	41
Cuadro 5. Modelo integral de orientación de Rodríguez Moreno.....	73
Cuadro 6. El concepto de tutoría según diversos autores.....	88
Cuadro 7. Diferentes clasificaciones de las modalidades de tutoría	106
Cuadro 8. Clasificación de las modalidades de tutoría realizada por Rodríguez Espinar y cols. (2004)	111
Cuadro 9. Roles y competencias del profesor-tutor	131
Cuadro 10. Posibles contenidos de un Plan de Acción Tutorial en la Universidad	156
Cuadro 11. Fases y dimensiones del diseño, desarrollo y evaluación de programas	157
Cuadro 12. Convenciones, declaraciones y reuniones del proceso de convergencia europea de Educación Superior	185
Cuadro 13. La atención al alumnado y formación integral en el modelo de evaluación institucional del Programa de Evaluación Institucional de la ANECA	231
Cuadro 14. Ejes y criterios del modelo de acreditación (Programa FIDES).....	234
Cuadro 15. Medidas adoptadas para planificar, revisar, mejorar e informar de las acciones de orientación del Programa FIDES (ACSUG).....	236
Cuadro 16. Eje “Mejorar la acción docente, apoyo directo e individual al estudiantado” (Plan de Calidad de la USC).....	239
Cuadro 17. Eje “Mejorar la acción docente, incremento de la flexibilidad del aprendizaje y fomento de la relación profesorado/alumnado” (Plan de Calidad de la USC)	240
Cuadro 18. Fases y estrategias metodológicas del proceso de investigación.....	250
Cuadro 19. Análisis estadísticos realizados	264

Cuadro 20. Estructura de la exposición de los resultados en relación al primer objetivo específico	290
Cuadro 21. Principales resultados obtenidos en relación al primer objetivo específico	309
Cuadro 22. Estructura de la exposición de los resultados en relación al segundo objetivo específico	311
Cuadro 23. Principales resultados obtenidos en relación al segundo objetivo específico.....	344
Cuadro 24. Estructura de la exposición de los resultados en relación al tercer objetivo específico	347
Cuadro 25. Principales resultados obtenidos en relación al tercer objetivo específico	413
Cuadro 26. Estructura de la exposición de los resultados en relación al cuarto objetivo específico	419
Cuadro 27. Principales resultados obtenidos en relación al cuarto objetivo específico	431
Cuadro 28. Estructura de la exposición de los resultados en relación al quinto objetivo específico	433
Cuadro 29. Principales resultados obtenidos en relación al quinto objetivo específico.....	457
Cuadro 30. Estructura de la exposición de los resultados en relación al sexto objetivo específico	460
Cuadro 31. Principales resultados obtenidos en relación al sexto objetivo específico.....	479
Cuadro 32. Estructura de la exposición de los resultados en relación al séptimo objetivo específico	482
Cuadro 33. Principales resultados obtenidos en relación al séptimo objetivo específico	491
Cuadro 34. Estructura de la exposición de los resultados en relación al octavo objetivo específico	493
Cuadro 35. Principales resultados obtenidos en relación al octavo objetivo específico	514

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Triángulo de la orientación	35
Figura 2. Modelo integral de orientación propuesto por Álvarez Rojo.....	75
Figura 3. Síntesis de los principales aspectos abordados en el primer capítulo	80
Figura 4. Funciones del profesorado universitario	85
Figura 5. Agentes de la orientación en la universidad	93
Figura 6. Ámbitos de intervención y modalidades de tutoría.....	115
Figura 7. Estructura del programa de “Tutorías personalizadas” de la USC	123
Figura 8. Síntesis de los principales aspectos abordados en el segundo capítulo	178
Figura 9. El modelo Tuning para titulaciones europeas comparables (Proyecto Tuning)	209
Figura 10. Cambio en las funciones del profesorado	212
Figura 11. Cambios en el planteamiento de la enseñanza	213
Figura 12. Interfaces a considerar en la evaluación externa (Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades)	230
Figura 13. Criterios de acreditación de enseñanzas oficiales (Programa FIDES).....	234
Figura 14. Síntesis de los principales aspectos abordados en el tercer capítulo.....	246
Figura 15. Motivos por los que el profesorado considera necesarias o muy necesarias las tutorías de materia	351
Figura 16. Motivos por los que el profesorado muestra su insatisfacción	406
Figura 17. Motivos por los que el profesorado se muestra satisfecho con las tutorías	410

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Alumnos-tutores por titulaciones en la USC en el curso 2007/2008.....	128
Tabla 2. Resultados del coeficiente de consistencia interna α de Cronbach para las escalas del cuestionario de alumnado	261
Tabla 3. Resultados del coeficiente de consistencia interna α de Cronbach para las escalas del cuestionario de profesorado.....	262
Tabla 4. Distribución del alumnado de la USC por áreas de conocimiento, campus y titulaciones (curso 2008-2009).....	266
Tabla 5. Distribución de la población y de la muestra teórica de alumnado por áreas de conocimiento	269
Tabla 6. Distribución de la población, muestra teórica y muestra real de alumnado por áreas de conocimiento	270
Tabla 7. Distribución de la muestra real de alumnado por áreas de conocimiento, titulaciones y género	271
Tabla 8. Distribución del alumnado encuestado según edad.....	273
Tabla 9. Tabla-resumen de las características de la muestra de alumnado	275
Tabla 10. Distribución de la muestra de profesorado por área de conocimiento, campus, centro y género	280
Tabla 11. Tabla-resumen de las características de la muestra de profesorado	285
Tabla 12. Grado de conocimiento manifestado por el alumnado sobre la titulación en el momento de iniciar sus estudios universitarios	291
Tabla 13. Necesidad percibida por el alumnado de recibir orientación académica, profesional y personal	293
Tabla 14. Necesidad manifestada por el profesorado de ofrecer orientación académica, profesional y personal al alumnado.....	296
Tabla 15. Resultados de la prueba T de Student obtenidos al explorar posibles diferencias en la valoración de profesorado y alumnado sobre la necesidad de proporcionar a este último orientación académica, profesional y personal.....	298
Tabla 16. Resultados de la prueba Chi-cuadrado al explorar posibles diferencias en la valoración de alumnado y profesorado respecto a los agentes que deben dar respuesta a las necesidades de orientación académica, profesional y personal.....	302
Tabla 17. Fuentes a las que acude actualmente el alumnado cuando necesita información y/o orientación.....	305
Tabla 18. Satisfacción general del alumnado con la orientación recibida en la universidad	307

Tabla 19. Valoración del alumnado sobre la necesidad de contar con un servicio de orientación en el propio centro.....	308
Tabla 20. Valores del coeficiente de Chi-cuadrado obtenidos al explorar posibles diferencias en la valoración de alumnado y profesorado sobre la responsabilidad de este último en relación a la tutoría.....	314
Tabla 21. Funciones a las que da respuesta la tutoría en la actualidad según la valoración del alumnado	317
Tabla 22. Expectativas del alumnado sobre las funciones a las que debería dar respuesta la tutoría	321
Tabla 23. Resultados de la prueba T de Student al explorar posibles diferencias en la valoración dada por el alumnado sobre las funciones a las que actualmente da respuesta la tutoría y sus expectativas al respecto.....	325
Tabla 24. Diferencia de medias entre las funciones a las que da respuesta actualmente la tutoría según el alumnado y sus expectativas al respecto	326
Tabla 25. Funciones a las que da respuesta la tutoría en la actualidad según el profesorado ...	328
Tabla 26. Expectativas del profesorado sobre las funciones a las que debería dar respuesta la tutoría	331
Tabla 27. Resultados de la prueba T de Student al explorar posibles diferencias en la valoración dada por el profesorado sobre las funciones a las que actualmente da respuesta la tutoría y sus expectativas al respecto	335
Tabla 28. Diferencia de medias entre las funciones a las que da respuesta actualmente la tutoría según el profesorado y sus expectativas al respecto	336
Tabla 29. Resultados de la prueba T de Student al explorar posibles diferencias en la valoración dada por alumnado y profesorado sobre las funciones a las que actualmente da respuesta la tutoría.....	340
Tabla 30. Resultados de la prueba T de Student al explorar posibles diferencias en la valoración dada por alumnado y profesorado sobre las funciones a las que debería dar respuesta la tutoría.....	342
Tabla 31. Necesidad de las tutorías de materia: opinión del alumnado	348
Tabla 32. Necesidad de las tutorías de materia: opinión del profesorado	350
Tabla 33. Valores de Chi-cuadrado obtenidos al explorar posibles diferencias en la valoración del profesorado sobre la adecuación del número de horas de tutoría de materia en función del promedio de alumnos por materia a los que imparte clase.....	360
Tabla 34. Valoración del alumnado sobre los motivos por los que asiste a las tutorías de materia.....	370
Tabla 35. Valores de T de Student obtenidos al explorar posibles diferencias en la valoración de los alumnos de primeros y últimos cursos sobre los motivos por los que acuden a las tutorías de materia	372

Tabla 36. Resultados de la prueba estadística de análisis de varianza obtenidos al explorar posibles diferencias en la valoración del alumnado de las diferentes áreas de conocimiento sobre los motivos por los que acuden a las tutorías de materia	374
Tabla 37. Resultados de la prueba HSD de Tukey para explorar entre qué grupos de alumnado según áreas de conocimiento existen diferencias atendiendo a los motivos por los que acuden a las tutorías de materia	376
Tabla 38. Motivos por los que el alumnado asiste a las tutorías de materia según el profesorado.....	377
Tabla 39. Resultados de la prueba T de Student obtenidos al explorar posibles diferencias en la percepción de profesorado y alumnado sobre los motivos por los que estos últimos acuden a tutorías de materia	379
Tabla 40. Percepción del alumnado sobre los motivos por los que su asistencia a las tutorías de materia es baja	382
Tabla 41. Percepción del profesorado sobre los motivos por los que la asistencia del alumnado a las tutorías de materia es baja	385
Tabla 42. Resultados de la prueba T de Student obtenidos al explorar posibles diferencias en la percepción de profesorado y alumnado sobre los motivos por los que la asistencia de este último a tutorías es baja	388
Tabla 43. Frecuencia de uso de diferentes herramientas TIC en relación a la tutoría por parte del alumnado	392
Tabla 44. Frecuencia de uso de diferentes herramientas TIC en relación a la tutoría por parte del profesorado.....	393
Tabla 45. Posibilidades del uso de las TIC en la labor tutorial: percepción del alumnado	396
Tabla 46. Limitaciones del uso de las TIC en la labor tutorial: percepción del alumnado	397
Tabla 47. Posibilidades del uso de las TIC en la labor tutorial: percepción del profesorado....	398
Tabla 48. Limitaciones del uso de las TIC en la labor tutorial: percepción del profesorado	399
Tabla 49. Resultados de la prueba T de Student obtenidos al explorar posibles diferencias en la valoración de alumnado y profesorado sobre diferentes posibilidades que ofrecen las herramientas TIC para la labor tutorial.....	400
Tabla 50. Satisfacción del alumnado con la atención prestada por el profesorado en las tutorías de materia	402
Tabla 51. Satisfacción global del alumnado con las tutorías de materia.....	403
Tabla 52. Valoración del alumnado en relación a si las tutorías de materia contribuyen a su aprendizaje.....	404
Tabla 53. Satisfacción del profesorado con sus tutorías de materia.....	404
Tabla 54. Interés del profesorado en mejorar sus tutorías de materia	405

Tabla 55. Valoración del alumnado sobre los rasgos y cualidades que actualmente percibe en los tutores	420
Tabla 56. Percepción del alumnado sobre los rasgos y cualidades necesarios para el desempeño de la acción tutorial por parte del profesorado	422
Tabla 57. Resultados de la prueba T de Student obtenidos al explorar posibles diferencias en la valoración que el alumnado realiza sobre los rasgos y cualidades del tutor que percibe en la actualidad y sus expectativas al respecto.....	424
Tabla 58. Diferencia de medias entre los rasgos y cualidades que el alumnado percibe actualmente en la figura del tutor y aquellas que considera necesarias para el buen desempeño de la función tutorial.....	425
Tabla 59. Percepción del profesorado sobre los rasgos y cualidades necesarios para el desempeño de la acción tutorial	427
Tabla 60. Resultados de la prueba T de Student obtenidos al explorar posibles diferencias en la valoración de alumnado y profesorado sobre los rasgos y cualidades necesarios para el desempeño de la función tutorial	429
Tabla 61. Grado de conocimiento que manifiesta el profesorado sobre los cambios que implica el EEES para la docencia	434
Tabla 62. Percepción del profesorado sobre la contribución del nuevo sistema de créditos (ECTS) para la mejora de la docencia.....	435
Tabla 63. Grado de conocimiento que manifiesta el profesorado sobre los cambios que implica el EEES para la tutoría	435
Tabla 64. Percepción del profesorado sobre la contribución de los cambios que implica el EEES para la mejora de la tutoría	436
Tabla 65. Percepción del profesorado sobre su implicación en la acción tutorial en el EEES	436
Tabla 66. Motivación del profesorado para llevar a cabo los cambios que implica el EEES ...	437
Tabla 67. Percepción del profesorado sobre la necesidad de recibir formación para llevar a cabo los cambios que implica el EEES en relación a las tutorías.....	437
Tabla 68. Resultados de la prueba T de Student para el cálculo de diferencias en la valoración dada por el profesorado a diferentes ítems sobre los cambios que implica el EEES para la docencia y tutoría en función de si ha impartido o no alguna materia siguiendo el sistema ECTS	438
Tabla 69. Resultados de la prueba de análisis de varianza para explorar posibles diferencias en la valoración dada por el profesorado de las diferentes áreas de conocimiento a diferentes ítems sobre los cambios que implica el EEES para la docencia y la tutoría	440
Tabla 70. Resultados de la prueba de análisis de varianza obtenidos al explorar posibles diferencias en la valoración dada por el profesorado a diferentes ítems sobre los cambios que implica el EEES para la docencia y tutoría teniendo en consideración la experiencia docente	441

Tabla 71. Resultados de la prueba HSD de Tukey al explorar entre qué grupos por experiencia docente existen diferencias en la valoración dada por el profesorado a diferentes ítems sobre los cambios que implica el EEES para la docencia y tutoría	442
Tabla 72. Resultados de la prueba de análisis de varianza obtenidos al explorar posibles diferencias en la valoración dada por el profesorado a diferentes ítems sobre los cambios que implica el EEES para la docencia y tutoría teniendo en consideración la categoría docente.....	443
Tabla 73. Resultados de la prueba HSD de Tukey para explorar entre qué grupos según categoría docente existen diferencias en la percepción del profesorado sobre diferentes cambios que implica el EEES para las tutorías	444
Tabla 74. Dificultades o problemas que percibe el profesorado en relación a los cambios que implica el EEES para las tutorías	446
Tabla 75. Resultados de la prueba T de Student obtenidos al explorar posibles diferencias en las dificultades que el profesorado percibe en relación a los cambios que implica el EEES para las tutorías en función de si han impartido o no materias ECTS	451
Tabla 76. Resultados de la prueba de análisis de varianza obtenidos al explorar posibles diferencias en las dificultades que el profesorado de las diferentes áreas de conocimiento percibe en relación a los cambios que implicará el EEES para las tutorías	453
Tabla 77. Resultados de la prueba estadística HSD de Tukey al explorar entre qué áreas de conocimiento tienen lugar las diferencias en las tres dificultades en las que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.....	454
Tabla 78. Resultados de la prueba de análisis de varianza obtenidos al explorar posibles diferencias en las dificultades que el profesorado percibe en relación a los cambios que implica el EEES para las tutorías al tener en consideración la variable experiencia docente	455
Tabla 79. Resultados de la prueba de análisis de varianza para explorar posibles diferencias en las dificultades que el profesorado percibe en relación a los cambios que implica el EEES para las tutorías al tener en consideración la variable categoría docente	456
Tabla 80. Valores de la prueba Chi cuadrado obtenidos al explorar posibles diferencias en la percepción del profesorado sobre la necesidad de recibir formación al tomar en consideración las variables género, área de conocimiento, experiencia docente y categoría docente	462
Tabla 81. Valores del coeficiente Chi-cuadrado obtenidos al explorar el grado de participación del profesorado en actividades de formación relacionadas con la tutoría en función de las variables género, área de conocimiento, experiencia docente y categoría docente	465
Tabla 82. Interés del profesorado en participar en diferentes actividades de formación relacionadas con la tutoría.....	469

Tabla 83. Resultados de la prueba T de Student obtenidos al explorar posibles diferencias en el interés manifestado por profesores y profesoras en participar en diferentes actividades de formación vinculadas a la acción tutorial	471
Tabla 84. Resultados de la prueba de análisis de varianza obtenidos al explorar posibles diferencias en el interés mostrado por el profesorado de las diferentes áreas de conocimiento en participar en diferentes actividades de formación vinculadas a la acción tutorial	472
Tabla 85. Resultados de la prueba HSD de Tukey obtenidos al explorar entre qué áreas de conocimiento se perciben diferencias en el interés mostrado por el profesorado en participar en diferentes actividades de formación vinculadas a la acción tutorial	472
Tabla 86. Resultados de la prueba de análisis de varianza obtenidos al explorar posibles diferencias según experiencia docente en el interés manifestado por el profesorado en participar en diferentes actividades de formación vinculadas a la acción tutorial	473
Tabla 87. Resultados de la prueba HSD de Tukey obtenidos al explorar entre qué grupos de experiencia docente se perciben diferencias en el interés mostrado por el profesorado en participar en diferentes actividades de formación vinculadas a la acción tutorial	475
Tabla 88. Resultados de la prueba de análisis de varianza obtenidos al explorar posibles diferencias según categoría docente en el interés mostrado por el profesorado en participar en diferentes actividades de formación vinculadas a la acción tutorial	475
Tabla 89. Resultados de la prueba HSD de Tukey para explorar entre qué grupos de categoría docente se perciben diferencias en el interés mostrado por el profesorado en participar en diferentes actividades de formación vinculadas a la acción tutorial	476
Tabla 90. Importancia que el alumnado concede al hecho de contar con tutorías personalizadas o de carrera para su formación y orientación.....	483
Tabla 91. Importancia que el profesorado concede al hecho de contar con tutorías personalizadas o de carrera para la formación y orientación del alumnado.....	485
Tabla 92. Resultados de la prueba Chi-cuadrado aplicada para explorar posibles diferencias en el interés del profesorado en participar en las tutorías personalizadas o de carrera al tener en consideración las variables área de conocimiento, experiencia docente y categoría docente	486
Tabla 93. Satisfacción del alumnado con diferentes iniciativas y programas desarrolladas por la USC en relación a las tutorías (en el caso de haber participado)	489
Tabla 94. Valoración del alumnado sobre algunas propuestas de mejora para las tutorías	494
Tabla 95. Valoración del profesorado sobre algunas propuestas de mejora para las tutorías ...	499
Tabla 96. Resultados de la prueba de análisis de varianza aplicada para explorar posibles diferencias en la valoración dada por el profesorado a diferentes propuestas para mejorar la tutoría en función de la variable área de conocimiento.....	504

Tabla 97. Resultados de la prueba HSD de Tukey al explorar entre qué grupos (área de conocimiento) existen diferencias en la valoración dada por el profesorado a diferentes propuestas para mejorar las tutorías	506
Tabla 98. Resultados de la prueba de análisis de varianza al explorar posibles diferencias en la valoración dada por el profesorado a diferentes propuestas para mejorar la tutoría en función de la variable experiencia docente	507
Tabla 99. Resultados de la prueba HSD de Tukey obtenidos al explorar entre qué grupos (experiencia docente) existen diferencias en la valoración dada por el profesorado a la propuesta de recibir formación para realizar su función tutorial	508
Tabla 100. Resultados de la prueba de análisis de varianza obtenidos al explorar posibles diferencias en la valoración dada por el profesorado a diferentes propuestas para mejorar la tutoría en función de la variable categoría docente.....	509
Tabla 101. Resultados de la prueba HSD de Tukey obtenidos al explorar entre qué grupos (categoría docente) existen diferencias en la valoración dada por el profesorado a diferentes propuestas para mejorar la tutoría.....	511
Tabla 102. Resultados de la prueba T de Student obtenidos al explorar posibles diferencias en la valoración dada por profesorado y alumnado a diferentes propuestas para mejorar las tutorías	512

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución de la muestra de alumnado por titulación (frecuencias).....	272
Gráfico 2. Distribución de la muestra de alumnado por género.....	273
Gráfico 3. Dedicación del alumnado a los estudios	274
Gráfico 4. Frecuencia con que el alumnado asiste a clase	274
Gráfico 5. Distribución de la población de Personal Docente e Investigador (PDI) de la USC por categorías profesionales.....	276
Gráfico 6. Distribución del PDI de la USC por áreas de conocimiento	277
Gráfico 7. Distribución de la muestra de profesorado por campus	278
Gráfico 8. Distribución de la muestra de profesorado por género	278
Gráfico 9. Distribución de la muestra de profesorado según edad.....	278
Gráfico 10. Distribución de la muestra de profesorado por áreas de conocimiento.....	279
Gráfico 11. Distribución de la muestra de profesorado por centros (frecuencias)	282
Gráfico 12. Experiencia docente de la muestra de profesorado	283
Gráfico 13. Distribución de la muestra de profesorado por categoría docente	283
Gráfico 14. Número de materias impartidas durante el curso 2007-2008 por el profesorado encuestado	284
Gráfico 15. Promedio de alumnos por materia del profesorado de la muestra en el curso 2007-2008.....	284
Gráfico 16. Necesidad manifestada por el alumnado de recibir orientación académica, profesional y personal.....	294
Gráfico 17. Necesidad manifestada por el profesorado de ofrecer orientación académica, profesional y personal al alumnado	297
Gráfico 18. Comparativa en la valoración de profesorado y alumnado sobre la necesidad de ofrecer orientación académica, profesional y personal al alumnado (medias)	298
Gráfico 19. Agentes de intervención orientadora por ámbitos de actuación: valoración del alumnado (%)	300
Gráfico 20. Agentes de intervención orientadora por ámbitos de actuación: valoración del profesorado (%)	301
Gráfico 21. Agentes de orientación académica: valoración de alumnado y profesorado (%)	303

Gráfico 22. Agentes de orientación profesional: valoración de alumnado y profesorado (%)	303
Gráfico 23. Agentes de orientación personal: valoración de alumnado y profesorado (%)	304
Gráfico 24. Valoración del alumnado sobre la responsabilidad del profesorado en relación a la tutoría	313
Gráfico 25. Valoración del profesorado sobre su responsabilidad en relación a la tutoría	313
Gráfico 26. Responsabilidad del profesorado en relación a la tutoría: valoración de profesorado y alumnado (%)	315
Gráfico 27. Funciones a las que da respuesta la tutoría en la actualidad según la valoración del alumnado (medias)	318
Gráfico 28. Expectativas del alumnado sobre las funciones a las que debería dar respuesta la tutoría (medias)	322
Gráfico 29. Funciones a las que da respuesta la tutoría en la actualidad según el alumnado y expectativas al respecto (medias)	324
Gráfico 30. Funciones a las que da respuesta la tutoría en la actualidad según el profesorado (medias)	329
Gráfico 31. Expectativas del profesorado sobre las funciones a las que debería dar respuesta la tutoría (medias)	332
Gráfico 32. Funciones a las que da respuesta actualmente la tutoría según el profesorado y expectativas al respecto (medias)	334
Gráfico 33. Funciones de la tutoría en la actualidad: valoración de alumnado y profesorado (medias)	338
Gráfico 34. Expectativas de alumnado y profesorado sobre las funciones de la tutoría (medias)	341
Gráfico 35. Necesidad percibida por el alumnado de las diferentes titulaciones de contar con tutorías de materia (medias)	349
Gráfico 36. Valoración del profesorado sobre la adecuación del número de horas de tutoría	359
Gráfico 37. Valoración del profesorado sobre la adecuación del número de horas de tutoría en función del promedio de alumnos por materia a los que imparte clase	360
Gráfico 38. Grado en que el profesorado manifiesta atender cuestiones que le formula el alumnado en horarios y espacios diferentes a su horario de tutoría	361
Gráfico 39. Grado de conocimiento manifestado por el alumnado en torno a los horarios de tutoría	362
Gráfico 40. Grado de cumplimiento de los horarios de tutoría por parte del profesorado según el alumnado	362

Gráfico 41. Grado en que el alumnado considera que el profesorado avisa de los cambios puntuales que realiza en su horario de tutorías	363
Gráfico 42. Asistencia a las tutorías en el curso 2007-2008: valoración del alumnado.....	364
Gráfico 43. Grado de acuerdo del alumnado respecto a si acude sólo a las tutorías obligatorias	365
Gráfico 44. Grado de acuerdo del alumnado en relación a si asiste sólo a las tutorías del profesorado que es más receptivo a las cuestiones que le formula.....	365
Gráfico 45. Porcentaje aproximado de alumnado matriculado que acude a tutorías durante el curso académico: valoración del profesorado.....	366
Gráfico 46. Número de veces que el alumnado asiste a las tutorías durante el cuatrimestre: valoración del profesorado	367
Gráfico 47. Grado de acuerdo manifestado por el profesorado respecto a si dedica parte del tiempo de tutorías a otras tareas (investigación, preparar las clases....)	367
Gráfico 48. Grado de acuerdo manifestado por el profesorado respecto a si incorpora algunas tutorías obligatorias	368
Gráfico 49. Grado de acuerdo manifestado por el profesorado respecto a si realiza algunas tutorías en grupo	368
Gráfico 50. Valoración de alumnos de primeros y últimos cursos sobre los motivos por los que acuden a las tutorías de materia (medias).....	373
Gráfico 51. Motivos por los que el alumnado asiste a las tutorías de materia: valoración de profesorado y alumnado (medias).....	381
Gráfico 52. Percepción del alumnado sobre los motivos por los que su asistencia a las tutorías de materia es baja (medias).....	383
Gráfico 53. Percepción del profesorado sobre los motivos por los que la asistencia del alumnado a las tutorías de materia es baja (medias).....	386
Gráfico 54. Motivos por los que la asistencia del alumnado a las tutorías de materia es baja: percepción de profesorado y alumnado (medias).....	390
Gráfico 55. Frecuencia en el uso del campus virtual por parte de alumnado y profesorado.....	394
Gráfico 56. Frecuencia en el uso del correo electrónico por parte de alumnado y profesorado	394
Gráfico 57. Frecuencia en el uso del teléfono por parte de alumnado y profesorado	395
Gráfico 58. Posibilidades de las TIC para la tutoría: valoración de profesorado y alumnado (medias).....	401
Gráfico 59. Satisfacción del alumnado con las tutorías de materia por titulación (medias)	403
Gráfico 60. Valoración del alumnado sobre los rasgos y cualidades que actualmente percibe en los tutores (medias)	421

Gráfico 61. Percepción del alumnado sobre los rasgos y cualidades necesarios para el desempeño de la acción tutorial por parte del profesorado (medias).....	423
Gráfico 62. Valoración del alumnado sobre las cualidades que el alumnado percibe actualmente en la figura del tutor y aquellas que considera necesarias para el buen desempeño de la función tutorial (medias)	425
Gráfico 63. Valoración del profesorado sobre los rasgos y cualidades necesarios para el desempeño de la acción tutorial (medias).....	428
Gráfico 64. Expectativas de alumnado y profesorado sobre las cualidades necesarias en el desempeño de la labor tutorial (medias)	430
Gráfico 65. Valoración dada por el profesorado a diferentes ítems sobre los cambios que implica el EEES para la docencia y tutoría en función de si ha impartido o no alguna materia siguiendo el sistema ECTS (medias).....	439
Gráfico 66. Dificultades o problemas que percibe el profesorado en relación a los cambios que implica el EEES para las tutorías (medias).....	447
Gráfico 67. Dificultades que el profesorado percibe en relación a los cambios que implica el EEES para las tutorías en función de si han impartido o no materias ECTS (medias)	452
Gráfico 68. Necesidad manifestada por el profesorado de recibir formación específica para el desempeño de la función tutorial	461
Gráfico 69. Percepción del profesorado sobre la necesidad de recibir formación para el desempeño de la función tutorial según la variable género	462
Gráfico 70. Percepción del profesorado sobre la necesidad de recibir formación para el desempeño de la función tutorial según categoría docente.....	463
Gráfico 71. Percepción del profesorado sobre la necesidad de recibir formación para el desempeño de la función tutorial según la experiencia docente	464
Gráfico 72. Porcentaje de profesorado que realizó alguna actividad de formación relacionada con la tutoría.....	465
Gráfico 73. Porcentaje de asistencia del profesorado a actividades de formación vinculadas a la tutoría según categoría docente.....	466
Gráfico 74. Entidad o institución que organizaba las actividades de formación en las que participó el profesorado	467
Gráfico 75. Interés de profesores y profesoras en participar en diferentes actividades de formación.....	471
Gráfico 76. Interés del profesorado en participar en diferentes actividades de formación vinculadas a la acción tutorial según experiencia docente (medias).....	474
Gráfico 77. Interés del alumnado en participar en las tutorías personalizadas o de carrera.....	483
Gráfico 78. Motivos del alumnado para participar en las tutorías personalizadas o de carrera	484

Gráfico 79. Motivos del alumnado para no participar en las tutorías personalizadas o de carrera	484
Gráfico 80. Interés del profesorado en participar en las tutorías personalizadas o de carrera	485
Gráfico 81. Interés del profesorado en participar en las tutorías de carrera según categoría docente.....	486
Gráfico 82. Condicionantes del profesorado para participar en las tutorías personalizadas o de carrera	487
Gráfico 83. Motivos por los que el profesorado no participaría en las tutorías personalizadas o de carrera.....	487
Gráfico 84. Conocimiento y participación del alumnado en diferentes iniciativas y programas de orientación y tutoría desarrollados desde la USC	488
Gráfico 85. Satisfacción del alumnado con diferentes iniciativas y programas desarrolladas por la USC en relación a las tutorías (en el caso de haber participado) (medias).....	490
Gráfico 86. Valoración del alumnado sobre algunas propuestas de mejora para las tutorías (medias)	495
Gráfico 87. Valoración del profesorado sobre algunas propuestas de mejora para las tutorías (medias)	500
Gráfico 88. Valoración dada por alumnado y profesorado a diferentes propuestas para mejorar la tutoría (medias).....	513

INTRODUCCIÓN

En los últimos años han tenido lugar en el seno de la sociedad un gran número de cambios a todos los niveles (político, económico, social, educativo, cultural...), derivados del progreso que en los diversos campos de la ciencia se han ido sucediendo y que han ido conformando la denominada sociedad del conocimiento, que evoluciona a gran velocidad y es altamente tecnificada y plural. El sistema educativo, y más concretamente la universidad, se encuentra inmersa en este contexto de continuo cambio, por lo que debe ser capaz de ofrecer una respuesta eficaz a las nuevas necesidades y demandas culturales, sociales, profesionales y científicas.

En este sentido, su misión debe ir más allá de las tradicionales funciones de creación y transmisión de cultura y de capacitación de profesionales, considerando que debe dar respuesta además a uno de los principales objetivos de la universidad en la actualidad, la formación integral, que conlleva la necesidad de formar a sujetos capaces de desempeñar no sólo un rol profesional, sino también un rol en la sociedad en la que conviven. Esta idea es ampliamente aceptada por organismos nacionales, europeos e internacionales; los diferentes autores que abordan el tema (Lázaro, 1997a; Echeverría, 1997; Hernández y Domínguez, 1998; Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002; Rodríguez Moreno, 2002; Zabalza, 2003; Hernández Pina y cols., 2005; Pagani, 2005; Pino y Ricoy, 2006; González Tirados y González Maura, 2007) y la ideología de las instituciones de Educación Superior.

En este contexto, la orientación, entendida como un proceso de ayuda cuya finalidad es que el sujeto consiga el mayor desarrollo posible en las dimensiones personal, académica y profesional, se constituye como uno de los medios que facilitan la adquisición de dicho fin.

La necesidad de que la orientación al alumnado esté presente en la universidad parte además del propio concepto, puesto que se concibe como un proceso continuo a lo largo de la vida (*lifelong guidance*) y por ende, debe hacerse extensible al contexto universitario. Tal y como mantiene Sánchez (1999), hoy por hoy, sería un tanto simplista en una sociedad tan compleja como la nuestra pensar que el universitario, sea cual sea su edad, su circunstancia personal, académica o profesional, dispone y sabe utilizar todos los recursos a su alcance, sabe encontrar toda la información pertinente para tomar decisiones adecuadas, sabe, en una palabra, auto-orientarse, por el mero hecho de haber llegado al nivel educativo superior. No debemos olvidar que la etapa universitaria es un momento muy importante en la vida de los estudiantes, ya que en

ella tiene lugar un importante proceso de desarrollo y maduración personal (Sanz García, 1999).

En efecto, numerosas evaluaciones de necesidades de orientación de los estudiantes universitarios en diferentes contextos en los últimos años (Pérez Juste, De Lara y Sebastián, 1990; Lobato y Muñoz, 1994; Isus Barado, 1995; Castellano, 1995; Ausín y otros, 1997; Sánchez, 1998; Sebastián y Sánchez, 1999; Zamorano y Oliveros, 1998; Campoy y Pantoja, 2000a, 2000b) han consolidado y apoyado la pertinencia de fomentar y poner en marcha iniciativas de orientación en el contexto universitario, que se pone de manifiesto en el progresivo aumento de éstas en las universidades españolas (servicios de información académica, servicios de orientación laboral, acciones de información y orientación para el acceso a la universidad, planes de acción tutorial...).

Entre ellas, la tutoría se convierte en una de las estrategias de apoyo al alumnado más eficaces para dar respuesta a sus necesidades, puesto que constituye el primer nivel de concreción de la orientación, la realizada por el profesor con su grupo de alumnos, bien sea de modo grupal o individualmente. Mediante ésta se hace posible contribuir, en relación y colaboración con otros estamentos universitarios, tales como centros y servicios de orientación, a proporcionar información y orientación al estudiante en diversos ámbitos, coincidentes -por ser la tutoría un nivel más de la orientación-, con los ámbitos de intervención ya mencionados con anterioridad: orientación personal, académica y profesional.

No obstante, pese a la visión consensuada por diferentes autores (Van Esbroeck, 2002a; Rodríguez Moreno, 2002; Hernández de la Torre, 2002; Rodríguez Espinar y otros, 2004; Gairín y cols., 2004; Gallego Matas, 2006; Pérez Boullosa, 2006; Pérez Abellás, 2005; González Maura, 2006; García Nieto, 2008), que compartimos, de abordar desde la tutoría aspectos que afecten a la globalidad del estudiante, existe una tendencia clara a asimilar la función tutorial casi exclusivamente con la orientación académica en aspectos vinculados a la materia que imparte el profesor, fundamentalmente la resolución de dudas antes de las pruebas de evaluación o después de las mismas para revisar exámenes, como han puesto de manifiesto investigaciones previas (Lázaro, 1997a, 2002; Sebastián y Sánchez, 1999; Alañón, 2000; Alcón, 2003; Lobato, Arbizu y Del Castillo, 2004, 2005; García Nieto y cols., 2004, 2005a; Pérez Abellás, 2005; Zabalza y Cid, 2006).

En la actualidad, los nuevos planteamientos que genera el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y los importantes cambios a los que la universidad debe hacer frente en los próximos años hacen necesario dar respuesta a las demandas de orientación del alumnado en relación a aspectos de vital importancia para éste como facilitar su acceso y manejo de la información; las dificultades para gestionar sus propios itinerarios formativos en unos planes de estudio cada vez más complejos; las nuevas exigencias sociolaborales de la sociedad del conocimiento que demandan el desarrollo de competencias profesionales y la capacidad del individuo de formarse a lo largo de la vida...

Además, los retos educativos que conlleva la convergencia europea hacia un espacio común de Enseñanza Superior postulan un mayor protagonismo de los alumnos en su formación, por lo que implica la adopción del nuevo sistema de créditos ECTS y el énfasis en un aprendizaje basado en competencias, que supone la necesidad de un cambio en el modelo formativo predominante en los últimos años. Esto hace necesario, por un lado, ofrecer una atención más personalizada y, por otro, desarrollar una mayor autonomía del alumnado en su proceso de aprendizaje, lo que supone la necesidad de guiarlo, orientarlo, motivarlo y estimularlo, convirtiéndose de esta forma la tutoría en una de las estrategias más importantes. De hecho, se considera que el desarrollo de este nuevo modelo tiene en la tutoría el complemento indispensable para lograr pasar de una enseñanza memorística a un aprendizaje significativo al que pueden llegar los alumnos a través de un trabajo autónomo tutelado (Álvarez, Asensio, Forner y Sobrado, 2006).

Estos retos constituyen, por tanto, un momento excelente para ampliar la forma en la que actualmente se entiende la orientación y la tutoría en la universidad, considerando que este proceso supera la función de información y la práctica de la tutoría centrada casi exclusivamente en aspectos académicos muy concretos para avanzar hacia un concepto más amplio que englobe otros aspectos académicos, personales y profesionalizadores (Rodríguez Moreno, 2002). En definitiva, en este contexto, como lo manifiesta recientemente Cano González (2009), la tutoría universitaria se perfila como uno de los factores necesarios de apoyo y asesoramiento didáctico-curricular y psicopedagógico que favorece la calidad e innovación del aprendizaje, potencia el desarrollo formativo y profesional de los estudiantes y mejora las relaciones y acciones de acogida, bienestar académico y social entre éstos, los profesores y la propia institución.

Ahora bien, uno de los principales problemas radica en que estos cambios y sus respectivas implicaciones se conviertan en una cuestión meramente burocrática que suponga una reconversión de los anteriores planes de estudios exclusivamente a nivel formal, mientras que la filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior que implica una focalización en el aprendizaje del alumno y una reconsideración de las metodologías docentes se quede en el olvido o en el esfuerzo sólo de unos pocos. Del mismo modo, muchos autores coinciden en señalar que sin una adecuada formación del profesorado que dé respuesta a los cambios que a nivel pedagógico se derivan (nuevos medios y recursos didácticos, adaptación a los créditos ECTS, potenciación de las tutorías...) y sin los medios humanos y materiales necesarios, se corre el riesgo de “cambiar todo para que nada cambie”.

Ante esta perspectiva negativa, se encuentra, sin embargo, la oportunidad que supone el momento actual para dar un giro a la docencia y el aprendizaje universitarios, adaptándolo no sólo a las premisas que establece el Espacio Europeo de Educación Superior sino también a las demandas de la sociedad y de la necesaria modernización de la forma de concebir la formación en la universidad. Y ante esta nueva concepción, los procesos de orientación y tutoría constituyen herramientas en las que respaldarse para hacerlo posible.

Planteamiento, objetivos y estructura de la investigación

Partiendo de estas primeras consideraciones resulta lógico que en los últimos años se hayan sucedido un gran número de publicaciones en torno al tema que nos ocupa, tanto de carácter teórico como empírico. Desde aquellas que, fundamentalmente en la última década, se interesaron por conocer las necesidades de orientación de los estudiantes universitarios; otras que han puesto el énfasis en iniciativas desarrolladas desde las instituciones de Educación Superior; las que han profundizado en el concepto de tutoría; y más recientemente, aquellas que abordan los nuevos retos e implicaciones que conlleva el Espacio Europeo de Educación Superior para la tutoría.

Del mismo modo, la preocupación por ofrecer orientación y tutoría al alumnado como un criterio de calidad en la formación universitaria se ha puesto de manifiesto en los últimos tiempos desde diferentes instituciones, organismos e iniciativas, a nivel autonómico, nacional, europeo e internacional.

Es cierto, no obstante, que pese a la preocupación mostrada en los últimos años por dotar a la tutoría del espacio que realmente se merece para mejorar la formación y orientación al alumnado, ésta carece en España de la tradición que esta función tiene en otras universidades de corte anglosajón, como las americanas y británicas.

De la importancia y pertinencia de profundizar en esta temática en el momento actual y del interés personal que nos suscita surge el presente trabajo de investigación por el que se opta al Grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Su finalidad es explorar y describir, por un lado, como valoran y perciben los principales implicados - alumnado y profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela- el funcionamiento de las tutorías y, por otro, analizar la percepción del profesorado sobre los cambios y dificultades que conlleva el EEES en su desarrollo. Para ello, se han planteado los siguientes **objetivos**, que sirven de guía al desarrollo de esta investigación.

Como *objetivos generales* se han formulado los siguientes:

1. Conocer y comparar la valoración de profesorado y alumnado de la Universidad de Santiago de Compostela sobre las tutorías, en cuestiones como las funciones a las que da y debería dar respuesta, el funcionamiento de las tutorías de materia, las cualidades para el desempeño de la acción tutorial, la formación del profesor-tutor y la pertinencia de incluir nuevas modalidades como la tutoría de carrera.
2. Indagar en la percepción del profesorado sobre los cambios y dificultades que conlleva el Espacio Europeo de Educación Superior para la labor tutorial.
3. Formular posibles propuestas de mejora teniendo en consideración el trabajo realizado y las aportaciones al respecto de profesorado y alumnado.

Estos objetivos generales se concretan en los *objetivos específicos* que se exponen a continuación:

1. Indagar en la necesidad percibida por profesorado y alumnado de que éste último reciba orientación académica, personal y profesional y los principales agentes que deberían dar respuesta a las mismas, así como comparar y explorar posibles diferencias en las valoraciones dadas por ambos colectivos.
2. Conocer y comparar la percepción de profesorado y alumnado sobre las funciones de la tutoría en la actualidad y sus expectativas respecto a la acción tutorial.

3. Profundizar en el funcionamiento de las tutorías de materia partiendo de la percepción y valoración dada por profesorado y alumnado respecto a aspectos tales como la importancia que le conceden; su grado de satisfacción; la organización de dichas tutorías; la frecuencia y los motivos por los que el alumnado acude a las mismas; las razones que consideran obstaculizan un mayor uso de éstas y la incorporación de las TIC a la tutoría -frecuencia de uso y posibilidades que ofrecen-.
4. Identificar y comparar los rasgos y cualidades del tutor que el alumnado percibe en el momento actual y aquellos que tanto profesorado como alumnado consideran necesarios para el buen desempeño de la función tutorial.
5. Conocer la percepción del profesorado sobre los cambios y dificultades que conlleva el Espacio Europeo de Educación Superior para la labor tutorial, así como explorar posibles diferencias al tener en consideración las variables área de conocimiento, experiencia docente, categoría docente y haber participado o no en experiencias piloto de implantación de créditos ECTS.
6. Indagar en la participación e interés del profesorado en relación a diferentes actividades de formación vinculadas a la tutoría, así como explorar posibles diferencias al respecto al tener en consideración las variables área de conocimiento, experiencia docente y categoría docente.
7. Conocer y comparar la percepción de profesorado y alumnado sobre la incorporación de una nueva modalidad de tutoría: personalizada o de carrera; así como indagar el grado de conocimiento, participación y satisfacción del alumnado con diferentes iniciativas de la USC: *Programa de tutorías personalizadas*, *Programa “Compañero-tutor”* y *Programa de Acompañamiento a Estudiantes Extranjeros (PAEE)*.
8. Valorar la importancia que profesorado y alumnado conceden a diferentes propuestas para mejorar la acción tutorial, comparando la opinión dada por ambos colectivos, así como explorar posibles diferencias en la muestra del profesorado al tener en consideración las variables área de conocimiento, experiencia docente y categoría docente.

Partiendo de la finalidad de nuestro trabajo consideramos pertinente, en primer lugar, realizar una aproximación teórica al ámbito de estudio, acercándonos a las

aportaciones realizadas por diferentes autores y otras fuentes documentales, como las emanadas de diferentes organismos e instituciones (Comisión Europea; Agencias de calidad europea, nacional y autonómica; Universidad de Santiago de Compostela...) que nos permitiese delimitar y sentar las bases para llevar a cabo, en segundo lugar, el estudio empírico.

De este modo, la **estructura** del presente trabajo se compone de cinco capítulos: los tres primeros constituyen la aproximación teórica al ámbito de estudio y los dos restantes engloban el desarrollo del estudio empírico, desde la metodología desarrollada a la exposición de los principales resultados obtenidos. Veamos más detalladamente cuáles son los aspectos abordados en cada uno de ellos.

Puesto que la tutoría constituye el primer nivel de orientación, la tarea orientadora que el profesor realiza con un alumno o grupo de alumnos, comenzaremos por aproximarnos en el *primer capítulo* a la actual concepción de la orientación como ámbito disciplinar y como espacio profesional, los principios en que se fundamenta y los principales modelos de intervención. Posteriormente, ahondaremos en la realidad de la orientación en la universidad, con especial referencia al contexto español. Partimos para ello, en primer lugar, de las necesidades de orientación manifestadas por el alumnado en diferentes estudios previos, así como las principales iniciativas de intervención orientadora en España y otros países, prestando especial atención a los servicios de orientación, dado que durante muchos años han constituido las principales iniciativas que se han potenciado desde las universidades para dar respuesta a las demandas de información y orientación al alumnado. Por último, analizaremos algunas de las principales propuestas realizadas por diferentes autores para mejorar la intervención orientadora en el contexto universitario y que, como veremos, nos llevan a profundizar en el modelo integrador de orientación, que tiene en consideración diferentes momentos y ámbitos de actuación, así como la implicación de diferentes agentes de intervención en la respuesta a las demandas de orientación del alumnado.

El propósito del *segundo capítulo* es aproximarnos a la función tutorial del profesorado universitario, analizando para ello, en primer lugar, el concepto de tutoría, sus principales objetivos y funciones y los roles y competencias requeridas al tutor. Examinaremos asimismo las distintas modalidades de tutoría, teniendo en consideración tanto la tutoría de materia -a la que se ha vinculado fundamentalmente la función tutorial del profesor universitario- como otras que se han ido potenciando en los últimos

años en nuestro país, entre las que destacan la tutoría de carrera o la tutoría entre iguales. Forma parte también del presente capítulo el análisis de las referencias sobre la orientación y tutoría en la universidad en la legislación estatal y en los Estatutos de la propia Universidad, que nos permitirá entender por qué la situación actual de la orientación y tutoría en la universidad es muy diferente a la que se establece en los niveles de enseñanza no universitaria. Por otro lado, se analiza la importancia que desempeña la formación del profesor-tutor en la respuesta a las funciones que le son encomendadas. A continuación, nos referiremos a los planes de acción tutorial que se han puesto en marcha en numerosas universidades españolas en los últimos años y, por último, realizaremos una aproximación a algunas de las investigaciones llevadas a cabo en relación al tema de estudio que nos ocupa, indagando en sus objetivos, características metodológicas y principales resultados obtenidos.

En el *tercer capítulo* la cuestión que nos formulamos es cuáles son los cambios acaecidos en los últimos años que afectan de forma directa al rol que desempeñan las instituciones de enseñanza superior, derivadas tanto de la configuración de un Espacio Europeo de Educación Superior como de otras transformaciones acontecidas a nivel social, económico..., indagando en la contribución de la orientación universitaria y, más concretamente la tutoría, en la adaptación a estos cambios y viceversa, analizar cuál es la repercusión e implicación de éstos para el papel que tradicionalmente desempeñaba la orientación que se ofrecía a los universitarios. Entre ellos, abordaremos cuestiones tan relevantes como la importancia de favorecer desde la universidad actual la formación integral al estudiante y la formación a lo largo de la vida -que permita su integración de forma activa en una sociedad en constante cambio-; el proceso de adaptación a un modelo formativo caracterizado por una formación centrada en el alumno; la amplia y creciente disponibilidad de canales de información; el incremento de las posibilidades de elección de los alumnos antes, durante y después de los estudios universitarios; la importante tasa de abandono y prolongación de los estudios universitarios y los cambios en el perfil del alumnado universitario que hacen necesario más que nunca una atención individualizada.

Por último, puesto que cada vez más se considera la orientación al estudiante universitario como un factor de calidad, realizaremos una aproximación a las directrices e iniciativas que diferentes organismos vinculados a la evaluación de la calidad en las universidades -como las agencias de calidad a nivel europeo (ENQA), estatal

(ANECA), autonómico (ACSUG) y en el contexto que nos ocupa, la Universidad de Santiago de Compostela, mediante el Plan de Calidad de la propia institución- llevan a cabo de cara a mejorar las acciones de tutoría y orientación que se ofrecen a los universitarios y qué consideración se les otorga como indicadores de calidad de la enseñanza universitaria.

El *capítulo cuarto* presenta la metodología seguida en el estudio empírico, en el que se analizan las razones de su elección y las fases y estrategias metodológicas del proceso de investigación, entre ellas, la construcción y análisis de la validez y fiabilidad y consistencia interna de los instrumentos de investigación, así como el proceso de recogida de datos seguido y el proceso de tratamiento estadístico y análisis de los mismos. En este sentido, para el desarrollo del estudio empírico consideramos que la metodología de investigación que más se ajusta es la exploratoria y descriptiva, ya que nos permite explorar, describir e interpretar las valoraciones y percepciones de profesorado y alumnado de la Universidad de Santiago de Compostela sobre diferentes aspectos vinculados a la tutoría. Más concretamente, consideramos oportuno abordarlo a través de la investigación descriptiva tipo encuesta, en la que se hace uso del cuestionario como principal instrumento para la recogida de información.

Forma parte además de los objetivos de este estudio comparar la valoración y percepción que sobre diferentes aspectos de la tutoría realizan los dos grandes grupos que participan en el mismo (profesorado y alumnado), así como establecer comparaciones al tomar en consideración diferentes variables (área de conocimiento, experiencia docente...); es por este motivo por lo que nuestro trabajo, aun siendo en esencia exploratorio y descriptivo, también contempla elementos propios de la investigación correlacional.

Se describe a continuación en este cuarto capítulo el proceso seguido en la selección de las muestras de alumnado y profesorado, así como sus principales características, teniendo en consideración que la población objeto de estudio la componen los dos principales grupos implicados en la temática de esta investigación: profesorado y alumnado de las titulaciones de primer y segundo ciclo de la Universidad de Santiago de Compostela durante el curso académico 2008-2009 en el que se lleva a cabo el presente estudio empírico. Partiendo de un muestreo aleatorio con afijación proporcional por área de conocimiento se seleccionó la muestra de alumnado, que se compone finalmente por 653 alumnos y alumnas que proceden de 17 titulaciones de la

USC, 3 de las cuales son de Ciencias de la Salud, 2 de Ciencias Experimentales, 6 de Ciencias Sociales y Jurídicas, 3 de Enseñanzas Técnicas y 3 de Humanidades.

Por otro lado, integran la muestra de profesorado un total de 224 profesores de 24 de las 25 facultades y escuelas universitarias de la USC. La mayoría de ellos desarrolla su principal actividad docente en el Campus de Santiago, frente a casi el 20% que lo hace en el Campus de Lugo. Del mismo modo, el mayor porcentaje desarrolla su actividad docente vinculada a las Ciencias Sociales y Jurídicas, seguido del profesorado de Humanidades, Ciencias Experimentales, Enseñanzas Técnicas y por último, de Ciencias de la Salud.

Con la información facilitada por los dos colectivos se ha realizado en primer lugar un análisis cuantitativo a través del tratamiento estadístico de los datos con el programa informático SPSS 15.0 para Windows (análisis descriptivos y comparativos) y, en segundo lugar, un análisis cualitativo de las respuestas dadas por ambos grupos a las preguntas abiertas.

En el *quinto y último capítulo* se muestran los principales resultados obtenidos en el estudio empírico, estructurados en diferentes apartados que se corresponden con la respuesta a los objetivos específicos planteados. Por último, se extraen las principales conclusiones derivadas del presente trabajo de investigación, intentando realizar una serie de consideraciones finales que pueden entenderse como propuestas que podrían mejorar la tutoría.

Finalmente, no quisiéramos terminar estas páginas introductorias sin destacar que el desarrollo de este trabajo ha constituido un importante proceso de aprendizaje personal y que esperamos que además contribuya, en la medida de lo posible, a un mayor conocimiento de la percepción de profesorado y alumnado de la Universidad de Santiago de Compostela sobre tan amplio y complejo tema de estudio: la tutoría.

Nota: Cada vez que a lo largo de este trabajo se hace mención a diversos colectivos, pese a que utilizaremos en muchas ocasiones la forma verbal del masculino genérico con la intención de facilitar la lectura, es nuestra intención hacer referencia, indistintamente, a los dos géneros (femenino y masculino).

CAPÍTULO 1

ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y MODELOS DE INTERVENCIÓN

1. LA UNIVERSIDAD Y SUS FUNCIONES

“No es posible justificar y situar la función tutorial de la Universidad al margen de las otras funciones y cometidos que, en un momento concreto, le son asignadas”.

García Nieto (2008:38)

Preguntarse por las funciones del profesorado universitario y más concretamente por su función tutorial, supone preguntarse, en primer lugar, cuáles son las funciones que desempeña la universidad en la actualidad, por lo que el objetivo de nuestra investigación plantea la referencia ineludible a este marco institucional. Por este motivo, en el primer apartado de este capítulo realizaremos una breve aproximación a este contexto.

Desde los inicios de la universidad se han sucedido diferentes formas de entender la institución universitaria y sus funciones, desde una misión más vinculada a la transmisión de los saberes y el conocimiento de la “verdad”, hasta una perspectiva que aglutina un mayor número y diversidad de funciones, lo que Porta (1998:29) denomina el paso “de una universidad vinculada a la transmisión de los saberes a la institución multifuncional”.

El origen de la Universidad puede situarse en la Edad Media y su dedicación se vinculaba esencialmente a la transmisión de los saberes ya establecidos, lo que suponía partir de una concepción estática del saber, ya que este modelo de universidad no recurría generalmente a la investigación, quedando así muy limitado el desarrollo de la ciencia. Este modelo de universidad, que ha perdurado como único durante bastantes años, se trataba fundamentalmente de un arquetipo de “universidad docente” (Porta, 1998). Su progresiva modernización ha conllevado un proceso de reflexión crítica sobre el conocimiento ya establecido y ha puesto en evidencia la necesidad de elaborar nuevos conocimientos a través de la investigación, de forma que la universidad pueda renovar continuamente los conocimientos que imparte.

Esto ha dado lugar a diversos modelos de universidad que se derivan de las políticas predominantes en los países de origen en el momento de su implantación (Bricall, 1997) y que, progresivamente, han ido configurando el panorama universitario que vivimos actualmente. Estos modelos que se corresponden con una *universidad*

moderna o burguesa y que han sido analizados por autores como Porta (1998), Bricall (1997) y Michavila y Calvo (2000) se corresponden con los siguientes: el *modelo alemán o humboltiano* cuya finalidad principal es la búsqueda de la verdad, en el que la ciencia y la investigación adquieren un lugar muy destacado de cara a adquirir nuevos conocimientos; el *modelo anglosajón* que se desenvuelve fundamentalmente en Gran Bretaña y Estados Unidos y que concede una gran importancia al desarrollo personal del alumno, con el objetivo de que consiga la mejor formación posible (Bricall, 1997); y el *modelo francés o napoleónico*, cuyo objetivo era que la universidad diese respuesta a la necesidad de formación de profesionales para el propio estado, consolidando un arquetipo de universidad profesional, con una enseñanza superior que, en determinados casos, se realizaba fuera de la Universidad, en centros de trabajo.

Cabe señalar que es el modelo anglosajón el que, dada su filosofía de contribuir al desarrollo integral del estudiante, otorga una mayor importancia a las tutorías y a los servicios específicos de orientación, ya que se constituían como mecanismos de apoyo que facilitaban la consecución de este objetivo y facilitaban el correcto desarrollo de sus estudios (Bricall, 1997). La consideración de las tutorías como elemento indispensable en la formación es un aspecto que caracteriza este modelo frente al resto de universidades europeas, tal y como nos indica Porta (1998). Cada profesor tenía asignado un número reducido de estudiantes, de cuya formación moral y científica se ocupaba de forma muy directa. Estas tutorías garantizaban la convivencia y buena marcha de los estudiantes (Bricall, 1997).

A partir del siglo XX, el desarrollo de la era industrial impone nuevas necesidades de formación que hacen que se replantee el concepto de universidad únicamente ligado a la creación y transmisión de la ciencia, adquiriendo importancia una nueva función vinculada a la profesionalización e inserción laboral de los estudiantes, elemento que ya empezaba a considerarse en el modelo napoleónico.

Comienza, de este modo, una importante proliferación de instituciones de enseñanza superior como respuesta a la fuerte demanda social de esta enseñanza y a las exigencias de formación de profesionales que requiere el mercado de trabajo (Merino, 2002). Surge así, frente al modelo de universidad tradicional, que formaba a grupos reducidos y elitistas, la *universidad de masas*, también denominada *universidad abierta*, que forma a “amplios grupos de la población, en todo tipo de competencias profesionales y académicas y sus graduados ejercen muy diferentes funciones

profesionales, tanto en el sector público como, de forma mayoritaria en el privado” (Quintanilla, 1999:120).

Constatamos por tanto, como lo hace Raga (2003:35) que “en el espacio temporal de los últimos casi dos siglos, la discusión sobre el papel de la Universidad y su carácter ha sido una constante, no sólo en los círculos académicos sino también en los políticos y en el propio seno social”.

Ya en los últimos años, la revolución tecnológica en el campo de las comunicaciones, los cambios derivados de la sociedad de la información y el conocimiento, la globalización y sus efectos, la nueva configuración del trabajo -basado en la gestión del conocimiento- y el nuevo marco organizativo de éste -la pronta caducidad de los productos e ideas- generan nuevas demandas a las instituciones universitarias.

Por este motivo las funciones de la universidad han tenido que replantearse junto a las transformaciones sociales y los rápidos avances científicos y tecnológicos. De esta forma, como establece Gallego (2006:185) “sin perder de vista sus orígenes, su misión ha ido transformándose en un continuo proceso de cambio paralelo a los cambios políticos, sociales, económicos y laborales”. De hecho, estamos de acuerdo con Michavila y Calvo (2000:21) cuando afirman que: “la comparación de la universidad de hoy con la de antaño es inconsistente. Cada una de ellas ha respondido, o tratado de responder, a la realidad social en la que se asienta”.

La necesidad de evolución viene dada por tanto por el contexto cambiante en el que se encuentra la propia institución universitaria; Michavila y García (2003:14) lo explican de la siguiente forma:

“En un contexto de fuerte cambio social como el presente, la Universidad, una institución cuya misión es el servicio a una sociedad de la que también es parte, se ve obligada igualmente a evolucionar: por imperativo legal, si se quiere -basta leer las disposiciones legales promulgadas en las últimas décadas para recordarlo-, pero también por una mera cuestión de supervivencia en un entorno caracterizado por la creciente competencia (...) entre universidades de distinta naturaleza y características”.

En este contexto, las funciones de la universidad son materia permanente de reflexión. Ortega y Gasset planteaba, hace ya casi 70 años, que la universidad del siglo XX debía cumplir tres grandes funciones: cultivar y garantizar la “verdad científica”,

formar profesionales con un verdadero estilo universitario y científico y mejorar la sociedad mediante la existencia de una crítica social y contribuyendo al desarrollo y progreso social.

En la actualidad, la Universidad, aun cuando ha sufrido grandes transformaciones, ha mantenido, en términos generales, las tres grandes funciones a las que hacía referencia Ortega y Gasset: la enseñanza para la formación de profesionales, la investigación y la mejora de la sociedad a través de una mayor relación con ésta (Michavila y Calvo, 1998, 2000; Salinas, 1999; Raga, 2003; García Nieto y cols., 2004). No obstante, lo que sí ha sufrido cambios y debe seguir haciéndolo con el objetivo de dar respuesta a estas nuevas necesidades sociales es la forma en que se conciben estas funciones y por ende, de darles respuesta. Veamos a continuación como se entienden actualmente:

- a. Función educadora/formativa (docencia): esta primera función formativa sigue incluyendo una misión vinculada a la conservación y transmisión del conocimiento y la cultura y una función profesionalizante -atención a la consecución, por parte de los alumnos, de competencias profesionales demandadas a nivel laboral-. Aún así, en la actualidad se considera que la misión de la universidad debe ir más allá de los planteamientos vinculados exclusivamente a la formación para el ejercicio de una profesión, dando respuesta además a uno de los principales objetivos de la universidad en la actualidad: la formación integral de los estudiantes. En relación a esta primera función de las universidades es donde se vincula con mayor fuerza la función tutorial del profesorado.
- b. Función investigadora (investigación): la universidad no puede concebirse exclusivamente como transmisora de conocimientos, sino también como generadora de otros nuevos, por lo que la investigación constituye otra de las funciones de la universidad, que favorece el desarrollo científico, tecnológico, social y cultural.
- c. Función de servicio a la comunidad (*third stream policy*): esta última misión está vinculada a la necesaria proyección social de la universidad, así como a su relación y transferencia de conocimiento con la sociedad en su conjunto y con organismos institucionales, culturales, empresariales... en particular. Se hace de este modo indispensable la relación universidad-sociedad de forma que la primera dé respuesta a las necesidades de la segunda, puesto que se entiende que las

instituciones de educación superior deben contribuir al desarrollo económico, social y cultural, especialmente de la región en la que se ubican.

Del mismo modo, la necesidad de las relaciones de la universidad con su entorno viene dada por las demandas de la empresa y la investigación especializada, como un medio más para conseguir apoyo económico para las universidades, en un momento en el que la financiación para la Educación Superior se considera insuficiente, tal y como ha puesto de manifiesto recientemente la Conferencia Mundial de la Enseñanza Superior *Las Nuevas dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo* auspiciada por la UNESCO y celebrada en París en julio de este mismo año 2009, en la que se insistió de nuevo en la importancia de invertir en enseñanza superior como un vector importante en la construcción de una sociedad del conocimiento.

La misión y funciones de la enseñanza superior fueron descritas en diferentes declaraciones y documentos, como la *Carta Magna de las Universidades Europeas* (1988), la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI* (UNESCO, 1998) y, recientemente, a nivel europeo, a partir de la necesidad de configurar un Espacio Europeo de Educación Superior, en las diferentes reuniones y encuentros que a raíz de este proceso se han ido sucediendo y, a nivel estatal, con la *Estrategia Universidad 2015*¹.

En todas ellas, así como en las diferentes leyes estatales (Ley General de Educación de 1970²; Ley de Reforma Universitaria de 1983³; Ley Orgánica de

¹ Iniciativa coordinada entre el Gobierno de España, las Comunidades Autónomas y las propias universidades encaminada a la modernización de las universidades españolas mediante la promoción de la excelencia en formación e investigación, la internacionalización del sistema universitario y su implicación en el cambio económico basado en el conocimiento y en la mejora de la innovación. Sitúa las misiones de la universidad en la formación, la investigación, la transferencia de conocimiento y tecnología y la responsabilidad social universitaria.

² “Completar la formación integral de la juventud, preparar a los profesionales que requiera el país y atender al perfeccionamiento en ejercicio de los mismos (...). Fomentar el progreso cultural, desarrollar la investigación en todos los niveles con libre objetividad y formar a científicos y educadores. Contribuir al perfeccionamiento del sistema educativo nacional, así como al desarrollo social y económico del país”.

³ Artículo I, Título Preliminar que refleja el espíritu de la Ley, atribuye a la Ley cuatro principios fundamentales: a. “Creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura; b. Preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para creación artísticas, y c. Apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico tanto nacional como de las Comunidades Autónomas. d. La extensión de la cultura universitaria”.

Universidades 6/2001, modificada por la Ley Orgánica 4/2007⁴) e, incluso, en el caso que nos ocupa, a través de los Estatutos de la Universidad de Santiago de Compostela (USC, 2004a)⁵, se han ido recogiendo en cada momento las funciones que atañen a la Universidad, haciendo hincapié en estas mismas: promover la formación integral de los estudiantes, fomentar el progreso cultural y la investigación y contribuir al desarrollo social.

Sin embargo, también recogen nuevos retos para las Instituciones de Educación Superior, derivados de las nuevas necesidades y demandas culturales, sociales, profesionales y científicas a las que debe dar respuesta. De este modo, a las funciones más tradicionales, vinculadas a la creación y transmisión de cultura y la capacitación de profesionales, se le han ido sumando otras más contextualizadas, como la formación a lo largo de la vida, la adecuación de la formación a las necesidades de los sectores productivos, la defensa ecológica del medio ambiente... y en el contexto que nos ocupa, también la de intensificar y mejorar la orientación y tutoría que se ofrece al alumnado.

En este sentido, hace ya más de quince años, Díaz Allué (1993) -una de las pioneras en trabajar el tema de la orientación y tutoría universitaria- exponía, en el seno de las *VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional*, las razones por

⁴ El Título Preliminar “De las funciones y autonomía de las Universidades”, en su artículo 1 establece que las funciones de la Universidad son: “1. La Universidad realiza el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio. 2. Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad: a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura. b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística. c) La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida y del desarrollo económico. d) La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.”

⁵ Artículo 4: “1. Son funciones de la Universidad de Santiago de Compostela: a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia y de la técnica y de cualquier otra forma de cultura potenciando una educación basada en los principios democráticos, la defensa de la paz y de los derechos humanos. b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan conocimientos científicos o artísticos. c) La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de vida y del desarrollo económico y social. d) La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida. e) El apoyo científico y técnico al desarrollo social, económico y cultural de la sociedad gallega que la sustenta.

2.- Además de las funciones básicas del artículo anterior, la Universidad de Santiago de Compostela desarrollará otras actividades de extensión dirigidas a todos los miembros de la comunidad universitaria y a la sociedad en general, que tendrán como finalidad: a) Procurar la formación integral de los miembros de la comunidad universitaria mediante la programación y organización de cursos, conferencias y todo tipo de actividades culturales, recreativas y deportivas que puedan contribuir a la mejor realización de este objetivo. b) Potenciar los diversos grupos y asociaciones universitarias que desarrollan actividades en los ámbitos de la cultura y del deporte. c) Proyectar las funciones y los servicios de la universidad al contorno social. d) Atender especialmente a la defensa, desarrollo y difusión de la cultura gallega, promoviendo las actividades y servicios que contribuyan a este fin y manteniendo las relaciones necesarias con las instituciones que tengan el mismo objetivo”.

las cuales las Universidades deben establecer acciones encaminadas a orientar a nuestros universitarios, haciendo referencia a tres motivos fundamentales, a los cuales han aludido con posterioridad numerosos autores:

- El carácter procesual de la orientación: en lo que sí parece existir un consenso generalizado es en el hecho de que la orientación debe concebirse como un proceso continuo a lo largo de toda la vida, por lo que la orientación en el nivel universitario encontraría su mayor justificación en este principio.
- La situación del estudiante universitario: la etapa universitaria es un momento esencial en la vida de los estudiantes, ya que en ella tiene lugar un importante proceso de desarrollo y maduración personal.
- El compromiso social de la universidad y las nuevas funciones a las que ésta debe dar respuesta: la universidad, como institución responsable de la formación integral de los estudiantes, debe contribuir al desarrollo de los mismos, tratando de prevenir la aparición de problemas que puedan entorpecer no sólo su proceso de desarrollo académico, sino también profesional y personal (Castellano Moreno, 1995).

En la actualidad, los motivos descritos están todavía presentes, pero a ellos hay que añadir nuevos elementos de cambio que plantean la necesidad de que los sistemas educativos y, concretamente, la universidad, dé una respuesta eficaz a las necesidades de orientación del alumnado. Entre ellos podemos destacar la preocupación por la calidad en las universidades y la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Complementariamente, numerosas evaluaciones de necesidades de orientación de los estudiantes universitarios han consolidado y apoyado la pertinencia de fomentar y poner en marcha iniciativas de orientación y tutoría en el contexto universitario.

A lo largo del presente trabajo de investigación se irán desglosando todas las razones y argumentos por los que la intervención orientadora y tutorial adquiere un mayor protagonismo en la actualidad. De momento, teniendo en consideración que la tutoría constituye la tarea orientadora que el profesor realiza con un alumno o grupo de alumnos, comenzaremos por aproximarnos en el siguiente apartado al concepto de orientación, sus principios y principales modelos de intervención, para posteriormente ahondar en la realidad de la orientación universitaria en España y en otros países.

2. LA ORIENTACIÓN COMO ÁMBITO DISCIPLINAR Y ESPACIO PROFESIONAL

La tutoría constituye el primer nivel de intervención orientadora, por lo que sus principios fundamentales, funciones y ámbitos de intervención se derivan del propio concepto de orientación. Por este motivo consideramos oportuno, en primer lugar, realizar una aproximación a la actual concepción de la orientación como ámbito disciplinar y como espacio profesional, teniendo en consideración que es producto de una larga trayectoria. De hecho, tanto sus enfoques teóricos como prácticos son el resultado de múltiples aportaciones que se han producido a lo largo del Siglo XX. Intentaremos por tanto realizar en este segundo apartado un primer acercamiento al concepto de orientación, las principales características que la definen, los principios de actuación, las funciones y ámbitos de intervención y por último, a los principales modelos de intervención orientadora.

2.1. Orientación: concepto, principios, funciones y áreas de actuación

2.1.1. Aproximación al concepto

“La orientación educativa es una disciplina viva sujeta a las vicisitudes de los tiempos”.

(Santana Vega, 2003:29)

La configuración de la orientación como disciplina ha transcurrido paralelamente con los condicionantes socioeconómicos, políticos y culturales que desde que surge el concepto han marcado cada época; entender la orientación al margen de este acontecer histórico sería privarla de sentido.

Si bien en un principio la orientación surge vinculada a la intervención de carácter vocacional o profesional, progresivamente su campo de actuación se ha ido ampliando considerablemente: orientación educativa (dificultades de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, atención a la diversidad), prevención y desarrollo personal, educación para la carrera... (Bisquerra y Álvarez, 1998), hasta llegar a lo que actualmente se considera como un proceso de ayuda dirigido a todas las personas, a lo largo de toda la vida, con objeto de potenciar el desarrollo de la personalidad integral.

La confusión terminológica que ha existido en torno al concepto de orientación y la multiplicidad de formas de concebirla se deriva por tanto, de una parte, del transcurrir histórico del mismo y, de otra, constituye un reflejo de las diversas acepciones que han aportado los autores que han trabajado este tema y los enfoques teóricos desde los que sostenían sus argumentos.

Vélaz de Medrano (1998) indica incluso que esta ausencia de consenso puede ser fruto de la falta de precisión a la hora de delimitar los principios que fundamentan el concepto y funciones de la orientación y, en consecuencia, sus objetivos, modelos, áreas y contextos de intervención, los agentes de la orientación o los métodos empleados. Esta misma autora habla de tres fuentes de confusión principalmente a la hora de intentar establecer un consenso acerca de este tema: la utilización indistinta de términos conceptualmente diferentes (*counseling* y *guidance*) para referirse genéricamente a la intervención orientadora; la disparidad de funciones asignadas en cada momento a los orientadores (diagnóstico, asesoramiento, terapia, consejo, enseñanza...); y, por último, la utilización de distintos adjetivos (vocacional, profesional, ocupacional, educativa, escolar, personal, etc.) para especificar el significado de la orientación. Veamos detenidamente cada uno de ellos:

- a. La utilización indistinta de términos conceptualmente diferentes (*counseling* y *guidance*) para referirse genéricamente a la intervención orientadora. Desde un primer momento, el término *counseling* ha sido traducido con distintos significados, aunque los más aceptados en la actualidad son los de consejo y asesoramiento. Este concepto, que surge en los años 30, se entendía como una fase de atención personal individualizada, especialmente vinculado al proceso psicopedagógico que ayuda al sujeto en un proceso de orientación vocacional (Martínez Clares, 2002). Por tanto, podemos afirmar que el término *counseling*, aunque posteriormente fue ampliado a otros campos (educativo, familiar...), nace vinculado a la orientación vocacional (*vocational guidance*).

Aunque los términos *guidance* y *counseling* se muestran actualmente con características diferenciadoras, en muchas ocasiones se han confundido y se han usado indistintamente para referirse a acciones similares. Al respecto, Jiménez y Porras (1997:20) establecen que entre ambos términos se encuentran las siguientes diferencias:

Cuadro 1. Diferencias entre los términos *guidance* y *counseling*

GUIDANCE	COUNSELING
Más cognoscitivo	Más afectivo
Más impersonal y público	Más personal, privado y confidencial
Generalmente iniciado por el terapeuta	Generalmente iniciado por el cliente
Más colectivo. Siempre se hace referencia a actividades que se desarrollan, como mínimo, en lo que podemos denominar grupo-clase	Individualizado, aunque exista el <i>counseling</i> grupal para ayudar a personas que poseen unos problemas similares y a las que conviene hacer interactuar entre sí
El ámbito de actuación es, preferentemente, vocacional, aunque puede ser extendido a lo educativo, en general	Se ha extendido a muy diversos campos (multidisciplinar)

Fuente: Jiménez y Porras (1997:20).

Podríamos concluir pues que el término *counseling* -traducido por consejo y asesoramiento-se refiere a un proceso de ayuda más específico que el de orientación, que supone una relación más directa e interpersonal entre el orientador y el orientando, y parte de la relación personal entre ambos como la única alternativa para afrontar la acción orientadora (a través fundamentalmente de la técnica de la entrevista). De este modo, el asesoramiento o *counseling* se puede considerar actualmente como una fase o tarea propia de la orientación (Martínez Clares, 2002). Santana Vega (2003:41) resume de la siguiente forma la diferencia entre ambos conceptos:

“*Guidance* (orientación) supone el proceso de ayuda/apoyo, sistemático y profesional, a través del uso de procedimientos educativos e interpretativos con la finalidad de: mejorar el autoconocimiento; enseñar a resolver problemas de diversa índole; enseñar a tomar decisiones prudentes; a realizar una planificación responsable del proyecto de vida, y, por último, enseñar a relacionarse de forma fructífera con el entorno local y global. El *counseling* (consejo/asesoramiento), supone igualmente un proceso de ayuda, de naturaleza directa e interpersonal, que a través de la comunicación personal, cara a cara, pretende contribuir a la solución y/o mejora de los problemas de la persona”.

Esta confusión terminológica suponía el uso indistinto de ambos términos para hacer referencia a la misma realidad, aunque en la actualidad existe un consenso en aceptar que son conceptos que no pueden entenderse como equiparables.

- b. La disparidad de funciones asignadas en cada momento a los orientadores (diagnóstico, asesoramiento, terapia, consejo, enseñanza...). Ya en 1930, tal y como nos señala Kitson (1930, citado en Santana Vega, 2003:39), el vocablo “orientación” se aplicaba a una amplia variedad de actividades poco relacionadas entre sí: asesoramiento a los individuos en cualquier materia, enseñanza del arte de estudiar, realización de tests y, en general, cualquier actividad que no fuese fácil de clasificar. Años más tarde, Zabalza (1984) también plantea que la diversidad de tareas que se le asignaban al orientador ha conducido a que se le considere dentro de la institución escolar en muchas ocasiones como un *one up*, es decir, un superprofesional que ha de resolver todo tipo de problemas. Sin embargo, las dificultades para esclarecer cuáles son las funciones, las actividades y las tareas de la orientación, no ha sido solo un problema de esta disciplina, sino también de muchas otras, especialmente cuando se encuentran en una fase inicial o embrionaria, así como de reconceptualización (Santana Vega, 2003).
- c. La utilización de distintos adjetivos (vocacional, profesional, ocupacional, educativa, escolar, personal, etc.) para especificar el significado de la orientación. Actualmente, la orientación es una disciplina que no goza de una clara y unívoca delimitación conceptual. De hecho, en los últimos años estamos asistiendo a la presencia de un importante número de autores que se refieren a ella sin ningún calificativo que la acompañe, sino simplemente como orientación. En este trabajo hemos considerado oportuno entenderlo de esta forma fundamentalmente por dos motivos: porque el término orientación es el que se usa en los tratados o manuales europeos para denotar el conjunto de actividades, ya sea centradas en la toma de decisiones académicas -orientación educativa-, ya sea en las decisiones profesionales y para el empleo -orientación profesional- (Rodríguez Moreno, 2002) y porque el proceso de ayuda que facilita el orientador debe cubrir todos los aspectos de la persona a lo largo de todo el proceso educativo, mejor aún, a lo largo de toda la vida (Isus Barado, 1995).

Teniendo en consideración estas limitaciones intentaremos realizar un acercamiento a la forma en que se entiende actualmente la orientación, partiendo para ello, tanto del proceso histórico como de los diferentes puntos de vista que apuntan los autores. En los últimos años muchos de ellos han definido conceptualmente la orientación, veamos algunas de ellas:

Cuadro 2. Acepciones del concepto de orientación

AUTORES	DEFINICIONES
Bisquerra (1992)	Proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida con la implicación de los diferentes agentes educativos y sociales.
Echeverría (1993:30)	“es un proceso continuo, sistemático e intencional de mediación, y tendente a desarrollar la capacidad de autodeterminación de las personas para que, en base a criterios contrastados, sean capaces de identificar, elegir y reconducir, si es preciso, las alternativas ofrecidas por su entorno hasta asumir las más acordes a su potencial y trayectoria vital”.
Rodríguez Espinar y cols. (1993:30-31)	“como disciplina científica se define como el conjunto de conocimientos que permiten la aplicación tecnológica en el ámbito educativo de una serie de principios teóricos que facilitan el diseño, ejecución y evaluación de programas de intervención dirigidos a la producción de los cambios necesarios en el alumno y en su contexto a fin de que aquél logre su plena autonomía y realización, tanto en la dimensión personal como social”.
Repetto (1994:87)	“es la ciencia de la acción que estudia, desde la perspectiva educativa y, por tanto, diagnóstica, preventiva, evolutiva y ecológica, la fundamentación científica del diseño, aplicación y evaluación de las intervenciones dirigidas al desarrollo y al cambio optimizante del cliente en su contexto”.
Álvarez Rojo (1994a:189)	“la orientación es una actividad de ayuda, de naturaleza fundamentalmente educativa, con una finalidad proyectada hacia el desarrollo y la prevención de sus disfunciones que se desarrolla en diferentes contextos desde una consideración ecológica-sistémica de esos contextos. La acción orientadora puede revestir diferentes formas en su concepción práctica, exigiendo al orientador la ejecución de un conjunto de funciones contingentes”.
Rodríguez Moreno (1995:11)	“orientar sería, en esencia, guiar, conducir, indicar de manera procesal para ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y al mundo que las rodea; es auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida, a comprender que él es una unidad con significado, capaz de, y con derecho a usar de su libertad, de su dignidad personal, dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadano responsable, tanto en su actividad laboral como en su tiempo libre”.
Isus Barado (1995:48)	“La orientación es un proceso sistemático de ayuda que, respetando la singularidad de cada persona, alienta la creación, desarrollo y reestructura constante de su proyecto de vida, mediante el contraste entre determinantes personales y sociales, que le permitan generar y elegir nuevas alternativas, rompiendo equilibrios en busca de otro equilibrio superior, hasta alcanzar la autorrealización”.
Echeverría (1999:22)	La orientación persigue “dotar a las personas de las competencias necesarias para poder identificar, elegir y/o reconducir alternativas formativas y profesionales, acordes a su potencial y proyecto vital, en contraste con las ofertadas por los entornos formativos y laborales”.
Santana Vega (2003)	Proceso de ayuda/apoyo, sistemático y profesional, a través del uso de procedimientos educativos e interpretativos con la finalidad de: mejorar el autoconocimiento; enseñar a resolver problemas de diversa índole; enseñar a tomar decisiones prudentes; a realizar una planificación responsable del proyecto de vida, y, por último, enseñar a relacionarse de forma fructífera con el entorno local y global.

Fuente: elaboración propia.

En términos generales, de las definiciones presentadas extraemos una serie de consideraciones generales que son comunes a todas ellas y que nos permiten obtener una aproximación al concepto. Destacamos las siguientes:

1. Se considera la orientación como una disciplina científica.
2. Se concibe la orientación como un *proceso de ayuda* a todas las personas en distintos contextos y áreas de intervención y a lo largo de todo el ciclo vital.
3. Se entiende que la intervención orientadora no consiste en un procedimiento puntual, sino que supone una *acción o actuación continua a lo largo del tiempo* (asume que ésta debe basarse en acciones secuenciadas). Se menciona la sistematización y organización del proceso orientador, lo que significa que este proceso es planificado, que sigue una estructura determinada. Va más allá por tanto de la intervención, que durante mucho tiempo se concibió de forma individualizada, con el objetivo de dar respuestas a una problemática que afectaba al individuo en un momento concreto, determinado como crítico (transiciones, búsqueda de empleo...), aunque este proceso que es continuo se intensifique en determinados momentos por los que atraviesa el sujeto.
4. Su principal finalidad es que el sujeto consiga su mayor *desarrollo a todos los niveles*: personal, académico y profesional. Para ello, el sujeto debe conocerse a sí mismo (autoconocimiento) y a su entorno (condicionantes socioeconómicos, familiares...). Se pretende, por tanto, que a partir de este conocimiento, el individuo sea capaz de elaborar su propio proyecto vital, que sea totalmente autónomo.
5. La orientación se concibe *para todas las personas*, no sólo para aquellas que tengan problemas en determinados momentos, por lo que adquiere una perspectiva proactiva y preventiva, no sólo remedial.

Estos aspectos, que delimitan en la actualidad el concepto de orientación defendido por la mayoría de autores, entroncan con los tres principales **criterios de actuación** de la orientación que a finales de los años ochenta recogía el Informe del Comité de Educación de la Comisión de las Comunidades Europeas y que fueron desarrollados a partir de ese momento por el Fórum Europeo de Orientación Académica (FEDORA) (Echeverría, 1999):

- La orientación como *proceso continuo*: debe iniciarse en las edades más tempranas y hacerse extensible durante la educación formal, la transición a la vida activa y profesional y prolongarse a lo largo de toda la vida adulta. De esta forma, aunque las actividades de orientación pueden resultar más esenciales en algunos momentos del desarrollo de las personas que en otros, no pueden quedar reducidas a la aplicación de estrategias concretas en momentos puntuales, sino que su desarrollo debe generalizarse y extenderse durante el desarrollo vital de las personas. Este criterio, aceptado no sólo por los autores que trabajan este tema, sino también por instituciones y asociaciones profesionales de orientación, sustenta la necesidad de que los procesos de orientación también tengan lugar en el ámbito universitario, como una de las etapas por las que atraviesa el alumno que cursa estos estudios.
- El desplazamiento hacia un *modelo de actuación profesional* más abierto: pretende sustituir, o por lo menos completar, el tradicional trabajo del orientador con sujetos aislados con fines terapéuticos. Esto supone asumir la función de la orientación como dinamizadora de los procesos de innovación y exige principalmente a los orientadores:
 - Traspasar el ámbito estrictamente escolar y establecer relaciones adecuadas con los sectores productivos y agentes sociales.
 - Conseguir funcionales, eficientes y eficaces canales de comunicación con estos sectores y agentes.
 - Utilizar nuevas formas y recursos en su actividad: informática, medios audiovisuales y medios de comunicación.
- El individuo como *sujeto activo* de su propio proceso de orientación: establece la relevancia del énfasis progresivo asignado a las personas como elementos activos, más que como receptores pasivos. Se plantea como objetivo la autonomía del sujeto, lo que conlleva estimular su actividad y su protagonismo en el proceso orientador.

Tomando como base las aportaciones de los autores (Álvarez González, 1998a, 1998b; Álvarez Rojo, 1994a; Bisquerra, 1992, 1996, 1998; Echeverría, 1993, 1996, 1999; Repetto, 1994; Rodríguez Espinar y cols., 1993; Rodríguez Moreno, 1993, 1995; Santana Vega, 2003) y los criterios de actuación podemos sintetizar el concepto de

orientación entendiéndolo como un proceso sistematizado de ayuda en todos los momentos de la vida de los sujetos, con la finalidad de que éstos alcancen el pleno desarrollo como personas.

El enfoque dominante de la orientación en la actualidad se basa en la perspectiva de la educación para la carrera “*Career Education*” (Rodríguez Diéguez, 2000), teniendo en consideración que “la carrera” incluye la totalidad de posiciones, roles, actividades, etc. por las que pasa el individuo a lo largo de su vida, desde los primeros años de escolaridad hasta la jubilación: estudios, tiempo libre, empleo, familia... lo que genera cambios y necesidades de adaptación que requieren formación continuada y apoyos específicos en la toma de decisiones (Del Rincón, 2000:18). Esta perspectiva supera concepciones parciales y puntuales de la ayuda orientadora para pasar a entenderla como un proceso integral y evolutivo, que atiende a todos los ámbitos de la persona y que debe ser constante a lo largo de todas las etapas del ciclo vital. En la universidad incluiría el proceso de elección y acceso a la misma, el paso por ella y la transición al mercado laboral.

Por tanto, tal y como se concibe actualmente el concepto, podríamos entender, como lo hacen numerosos autores, que educación y orientación son “dos caras de la misma moneda” en tanto que dirigen sus esfuerzos hacia una meta común: el desarrollo de personas maduras, autónomas y con capacidad crítica en su relación con el entorno. El concepto educación incluye asesorar, ayudar, orientar... por lo que se puede afirmar que el concepto de educación, en su sentido más amplio, incluye la orientación.

2.1.2. Principios de actuación en orientación

Para Bisquerra, Álvarez y Adame (1998a:41) los principios son “elementos relativamente sencillos cuyas indicaciones permiten deducir la forma de actuar en situaciones concretas”. Desde diferentes planteamientos teóricos y epistemológicos se han propuesto una serie de principios que deben guiar la intervención orientadora. En la actualidad, se entiende que son tres los pilares sobre los que se sustenta la orientación (Rodríguez Espinar, 1993; Álvarez Rojo, 1994a; Álvarez González, 1995; Castellano, 1995; Rodríguez Moreno, 1995; Marín y Rodríguez, 2001; Santana Vega, 2003):

- El principio de *prevención*: asume que la orientación debe ser esencialmente proactiva, esto es, la intervención debe prevenir la aparición de situaciones que

obstaculicen el desarrollo de una personalidad sana. Lo que se pretende, pues, es capacitar al sujeto para que pueda afrontar con éxito momentos de crisis e intervenir en los contextos para que faciliten y garanticen esta tarea. En esta línea, debería intensificarse especialmente la intervención en momentos que requieren una mayor adaptación por parte del sujeto, como la proximidad de algún cambio o la incorporación a nuevos contextos (el tránsito de la educación secundaria a la universidad, la integración en el mundo laboral...). Podemos hacer mención a tres niveles de prevención en el campo de la orientación:

1. *Prevención primaria*: la intervención se realiza antes de que aparezca el problema, por lo que su objetivo es evitar, eliminar o modificar aquellas circunstancias o factores que puedan generar la aparición del problema en un momento determinado.
2. *Prevención secundaria*: la intervención se lleva a cabo una vez que el problema se ha puesto de manifiesto, por lo que se intenta eliminarlo o reducirlo.
3. *Prevención terciaria*: la intervención se hace para reducir los problemas ya existentes que revisten cierta gravedad, por lo que el objetivo es minimizar, en la medida de lo posible, el problema y las dificultades o consecuencias derivadas de éste. Algunos autores evidencian que este tipo de prevención sería ya remedial y terapéutica.

Todos los niveles de prevención expuestos son de gran trascendencia en el ámbito de la orientación, si bien adquiere una especial relevancia el primero de ellos, la prevención primaria, en tanto que actúa sobre los aspectos y/o circunstancias que no favorecen el desarrollo de la persona. Permite, por tanto, intervenir sobre el contexto y ofrecer a los alumnos las competencias necesarias para que se enfrenten con éxito a determinados problemas si éstos se producen. Aún así, a pesar de la relevancia que reviste este principio, su proyección ha sido escasa en la práctica orientadora, siendo la prevención secundaria y terciaria las más recurridas. De este modo, pese a la importancia del carácter preventivo de la orientación, en muchos casos, se sigue adoptando un enfoque más terapéutico y/o remedial.

- El principio de *desarrollo* asume una concepción del individuo como un ser que, en interacción con su medio, se halla en continuo proceso de crecimiento personal en todos los ámbitos que afectan a su persona, ya sea educativo, social, profesional, laboral... La actual concepción de la orientación basada en el desarrollo, a la que ya hicimos mención con anterioridad, se fundamenta en este principio, asumiéndose que la orientación es un proceso continuo que ha de desempeñar una función de acompañamiento, favoreciendo que el sujeto alcance su desarrollo integral y adquiera a la vez las competencias necesarias para afrontar las diversas etapas y contextos que recorrerá a lo largo de su vida.

Este principio puede analizarse tomando como referencia un enfoque evolutivo, que concibe este proceso de desarrollo como un proceso evolutivo en el que el sujeto atraviesa por diferentes etapas, y tanto las problemáticas con las que se encuentre éste como la acción del orientador deben depender de la etapa en que éste se encuentre. En el ámbito de nuestra investigación, una de las fases de este proceso de desarrollo podría identificarse con el paso del sujeto por la universidad, que a su vez da lugar a diferentes subetapas: en el ingreso, durante y al finalizar sus estudios.

En este contexto, algunos de los objetivos que adquieren una mayor importancia son: favorecer el desarrollo personal del sujeto; ayudarle en la toma de decisiones, tomando en consideración que cuanto más consciente llegue a ser una persona de sus intereses, aptitudes, valores... tanto más será capaz de influir en su desarrollo en función de las decisiones que ha de efectuar; y dotar al sujeto de las competencias necesarias que le permitan hacer frente a los diferentes momentos por los que atraviesa a lo largo de su vida.

Álvarez Rojo (1994a) afirma que la orientación es un proceso de acompañamiento del sujeto a lo largo de su desarrollo y que debe ser reivindicada como intervención educativa, lo que supone, entre otros aspectos, los siguientes:

1. Acompañar a las personas en la activación y análisis de los procesos de adquisición del saber, así como en los de conocimiento de sí mismos y en los de análisis de la realidad exterior para crear su proyecto de vida.
2. Entender la orientación como integradora de los diversos procesos de desarrollo psicosocial, intelectual, de la carrera...

3. Considerar la orientación en un contexto cultural sistémico, teniendo en cuenta que los cambios hacen referencia al entorno familiar, escolar, social...
 4. Estimar un nuevo tipo de relación orientador-orientado, donde el orientador se convierte en experto en procesos, esto es, un profesional capaz de poner al sujeto en situación de búsqueda para descubrir y adquirir la capacidad de autoorientación.
- El principio de *intervención social*: este principio parte de que las intervenciones no pueden enfocarse sólo tomando como referencia al sujeto, sino que deben tener en consideración el contexto en el que se desarrolla. Con este principio, la atención se centra también en el entorno social con el que éste interacciona, como uno de los factores determinantes de la conducta humana. Se considera que conocer los diferentes escenarios en los que el individuo se desenvuelve es necesario para eliminar obstáculos y propiciar condiciones que favorezcan el desarrollo de los individuos. Se trata, por tanto, como señalan Rodríguez Espinar (1993) y Álvarez Rojo (1994a), de que el sujeto sea consciente de los obstáculos que pueden impedir su realización personal, facilitándole no sólo el conocimiento de las variables contextuales, sino también su transformación. Asumir el principio de intervención social supone tener en consideración (Rodríguez Espinar y otros, 1993) los siguientes aspectos:
1. La intervención orientadora debe dirigirse a la transformación de ciertos aspectos del contexto educativo, así como del contexto social.
 2. El profesional de la orientación debe mentalizar y concienciar al individuo de que determinados factores o elementos ambientales pueden estar impidiendo el óptimo desarrollo de sus objetivos personales. El orientador y el orientado deben ser agentes de cambio que actúen en estrecha interrelación.
 3. Debe existir un esfuerzo y compromiso por y para cambiar aquellas características del contexto social que generan discrepancias dialécticas en la relación individuo-sociedad.

Santana Vega (2003:130) nos recuerda, además, que sustentar este principio en la práctica "...supone crear planes de formación de los orientadores que le

doten de la conciencia y de la formación necesarias para que puedan incidir en el plano institucional, familiar y comunitario”.

2.1.3. Funciones y ámbitos de actuación

Las diversas acepciones analizadas coinciden, como indicábamos, en señalar de forma mayoritaria que la finalidad de la orientación debe ser lograr el desarrollo integral del sujeto, por lo que parece obvio que la intervención orientadora deba tener en consideración tanto determinantes personales como sociales, que le permitan al sujeto elegir alternativas y tomar decisiones adecuadas.

Consecuentemente, la orientación debe desempeñar diferentes funciones que se derivan del propio concepto y sus principios, y que han sido recogidas directa o indirectamente por los estudiosos del tema (López y Oliveros, 1999; Rodríguez Moreno, 2002). La mayoría de autores consultados inciden en considerar las siguientes:

- *Función diagnóstica*: puede aplicarse tanto a aquellas situaciones en las que el objetivo es conocer las necesidades de los alumnos con el fin de poder priorizar su atención (evaluación inicial), como en aquellos casos en los que se hace necesario el diagnóstico individual del sujeto en el ámbito o ámbitos que se considere necesario explorar: hábitos de estudio, adaptación, autoestima, habilidades sociales... Del mismo modo, también se puede considerar la función diagnóstica centrada no sólo en un sujeto, sino en un conjunto de sujetos (grupo) o incluso sobre el contexto en el cual se quiere intervenir.
- *Función informativa*: es la función más desarrollada en la orientación universitaria y puede estar presente en cualquier momento, dependiendo del aspecto que se trate: información de la institución universitaria, de la propia facultad, del plan de estudios, becas, salidas profesionales, etc. En relación a esta función, las acciones deben ir encaminadas, entre otros, a fomentar el interés del alumnado por la información, a informar de las posibilidades que ofrece el contexto (formativas, profesionales...), a favorecer una actitud crítica del sujeto ante la información, de forma que sea capaz de valorar la calidad e idoneidad de la misma...
- *Función formativa*: responde a la necesidad de recibir una formación específica sobre determinados elementos propios de la etapa en que se encuentra el sujeto, en este caso, para los que los preuniversitarios, universitarios y más tarde los ya

graduados pueden no estar preparados. Esta función formativa se realiza generalmente de forma colectiva, aunque en pequeños grupos, con el fin de garantizar la máxima eficacia, debiendo ser además su contenido lo más práctico posible.

- *Función de asesoramiento*: puede clasificarse en dos grandes grupos, la que obedece a temas más personales y la que responde a cuestiones de tipo académico o profesional. Esta función responde de forma individual a las necesidades de los alumnos.

Por otro lado, si la orientación debe atender al desarrollo integral del sujeto ha de tener en consideración además todos los determinantes que afectan a cualquier decisión de la persona, ya sea personal, profesional o académica (Isus Barado, 1995). Bisquerra y Álvarez (1998) plantean, en esta línea, que, según las circunstancias, la orientación puede atender preferentemente a algunos aspectos en particular: educativos, vocacionales, personales, sociales, etc., pero lo que da identidad a la orientación es la integración de todos los aspectos en una unidad de acción coordinada.

De hecho, aunque tradicionalmente se ha hablado de tres tipos de orientación (académica, personal y profesional), hoy en día se tiende a aceptar que estos constituyen, más que tipos, áreas de intervención.

Para Vidal y cols. (2001:10), la *orientación académica* es “una ayuda al alumno para mejorar su rendimiento académico y educativo con la finalidad de superar las exigencias para la obtención de un título profesional”. Consiste en un proceso de ayuda para prevenir y/o detectar dificultades en los estudios, aclarar las propias metas formativas, facilitar los procesos de toma de decisiones, etc. (Sánchez García, 1998).

La *orientación profesional* constituye un proceso de ayuda para conocerse mejor e implica ofrecer información sobre las ofertas formativas para efectuar una toma de decisiones adecuada, formar a los alumnos en competencias laborales y asesorar, seguir y evaluar el proceso de inserción laboral.

Y, por último, la *orientación personal* implica para Álvarez y Bisquerra (1996) ayudar a la persona a profundizar en el análisis de su situación actual, de las alternativas que se le presentan y de las implicaciones que éstas conllevan. Sebastián (1990) introduce una perspectiva más amplia del término al considerar que procura al sujeto un mejor conocimiento de sí mismo, un desarrollo de su madurez personal y un

compromiso con la realización de su proyecto de vida. En numerosas ocasiones se identifica este proceso de ayuda con el asesoramiento psicológico (*counseling psychology*), es decir, con el asesoramiento personal individualizado (Vidal y cols., 2001).

Tal y como está concebida la orientación personal, podría considerarse que ésta engloba los otros ámbitos de actuación: el académico y el profesional -y así la consideran algunos autores- como actividad sintetizadora de los otros aspectos que engloba la orientación. En esta línea, Hidalgo e Hidalgo (2000:204) consideran que “...la orientación personal ayudará al individuo al desarrollo de la vida total del sujeto, considerado en sí mismo y en sus relaciones con los demás, siendo así la consecuencia y/o síntesis de todo el proceso orientador vivido por la persona en los diferentes ámbitos en que se ha ido desarrollando”.

Para comprender la relación entre estos tres ámbitos de actuación se propuso el denominado *triángulo de la orientación* con el objetivo de aclarar las diferencias -y conexiones- entre las actividades de orientación académica y educativa (ayuda para las opciones académicas y oferta de soporte al alumno), orientación profesional (ayuda a la elección de profesión, a la colocación en un trabajo y a la exploración de roles laborales) y orientación personal. En dicho triángulo se conectan las tres acciones: orientar académicamente, orientar profesionalmente y orientar en problemas de la persona (Rodríguez Moreno, 2002).

Figura 1. Triángulo de la orientación



Fuente: Rodríguez Moreno, 2002.

2.1.4. Lifelong guidance: referencias al concepto de orientación permanente en el marco europeo

Como ya hemos visto, la actual concepción de la orientación se basa, entre otros, en el principio de desarrollo, asumiendo la orientación como un proceso continuo a lo largo de la vida de las personas. Este principio adquiere una mayor importancia si tenemos en consideración los numerosos cambios que se suceden actualmente en todos los sectores de la sociedad, que suponen también rápidas transformaciones a nivel laboral y que exigen a las personas la disposición a aprender a lo largo de toda su vida (*lifelong learning*). En la adaptación a estos cambios juega un importante papel la orientación, pensada también como un proceso continuo que debe contribuir a que el sujeto alcance un desarrollo integral y adquiera las competencias necesarias para afrontar los cambios profesionales y laborales y las diversas etapas que recorrerá a lo largo de su vida.

Ya en 1987, el Informe del *International Council for Educational Development*, *La Reforma Universitaria Española. Evaluación e Informe*, planteaba que la integración de la universidad española en la Comunidad Europea implicaba determinados retos que suponían, entre otros, ofrecer una mejor orientación profesional y tipos más adecuados de conocimientos, habilidades y experiencias prácticas, que permitiesen a los estudiantes adaptarse con mayor facilidad a unos mercados laborales en constante proceso de cambio.

Años más tarde, toma fuerza en el contexto europeo el concepto de orientación permanente (*lifelong guidance*), que se define en la *Resolución del Consejo Europeo sobre el Fortalecimiento de las Políticas, Sistemas y Prácticas en Materia de Orientación Permanente en Europa* -documento que precisa los grandes objetivos de una política de orientación permanente para todos los ciudadanos de la Unión Europea- (Consejo de la Unión Europea, 2004:2) como:

“Una gama de actividades que capacita a los ciudadanos de cualquier edad y en cualquier momento de sus vidas a determinar sus capacidades e intereses, a adoptar decisiones educativas, de formación y de empleo, y a gestionar su aprendizaje y la trayectoria individual de sus vidas en cuanto al aprendizaje, el trabajo y otras cuestiones en las que se adquieren o se utilizan competencias”

Cuatro años después, el 21 de noviembre de 2008, en la *Resolución del Consejo de la Unión Europea “Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias*

permanentes de educación y formación permanente” se reafirma este mismo concepto y se indica, una vez más, que entre dichas actividades se incluyen la información y el asesoramiento, la evaluación de competencias, la tutoría, la enseñanza de la toma de decisiones y las capacidades de gestión de carrera, poniendo el énfasis en que la orientación debe estar presente a lo largo de todo el proceso formativo de las personas. En esta misma resolución se indica, entre otros aspectos, que:

1. La orientación permanente contribuye al logro de los objetivos de desarrollo económico, a la eficacia del mercado de trabajo y a la movilidad geográfica y profesional en la Unión Europea, mejorando los resultados de la inversión en educación y formación profesional, de la formación permanente y del desarrollo del capital humano y de la mano de obra.
2. La orientación puede aportar un apoyo significativo a las personas adultas en sus diversas transiciones.

Además, se insta a los Estados a reforzar y coordinar las estructuras de orientación existentes y a garantizar a los ciudadanos el acceso a la orientación educativa y profesional a lo largo de la vida, ya que se considera la prestación de una orientación permanente de calidad como un elemento clave de las estrategias de educación, formación y empleabilidad para lograr el objetivo de que Europa se convierta en la sociedad del conocimiento más dinámica del mundo en 2010.

En la *Decisión nº 1720/2006 del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006 que establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente*, se remarca de nuevo la importancia que la orientación y el asesoramiento tienen a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de las personas, entendiéndola como: “...una gama de actividades, como información, análisis, orientación y consejo para asistir a los alumnos, formadores y personal de otro tipo, a la hora de tomar decisiones en relación con los programas de educación o formación o las oportunidades de empleo” (Consejo de la Unión Europea, 2006:50).

Posteriormente, el Informe conjunto de situación 2008 del Consejo y la Comisión Europea sobre la aplicación del programa de trabajo *La Educación y la formación permanente al servicio del conocimiento, la creatividad y la innovación* (Comisión Europea, 2008) recuerda que es importante prestar especial atención a la orientación a lo largo de la vida.

Además de éstos son varios los documentos e iniciativas que apuestan por el papel de la orientación; entre ellos, mencionan la importancia de potenciar acciones e iniciativas destinados a tal fin los siguientes: el *Informe sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas educativos y de formación* (Consejo de la Unión Europea, 2001); la Comunicación de la Comisión sobre aprendizaje permanente *Hacer realidad un espacio del aprendizaje permanente* (Consejo de la Unión Europea, 2001); el Libro Blanco *Un nuevo impulso para la juventud europea* (Comisión Europea, 2001); la *Resolución del Consejo sobre educación permanente* (Consejo de la Unión Europea, 2002a); la Comunicación de la Comisión *Plan de acción sobre las capacidades y la movilidad* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2002a); la *Directiva 2002/73/CE que modifica la Directiva 76/207/CEE relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en lo que se refiere al acceso al empleo, la formación y la promoción profesionales y las condiciones de trabajo* (Consejo de la Unión Europea, 2002b); la Comunicación de la Comisión *Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2002b); la Resolución del Consejo sobre *El desarrollo del capital humano para la cohesión social y la competitividad en la sociedad del conocimiento* (Consejo de la Unión Europea, 2003) y la Comisión sobre la aplicación de la *Estrategia de Lisboa, Educación y Formación 2010: Urgen las reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003).

2.2. Modelos de intervención en orientación

La orientación, como cualquier disciplina aplicada, es decir, dirigida a la acción, cuenta con una serie de modelos de intervención que suponen distintos modos de organización y ofrecen diversas posibilidades de acción (Castellano, 1995).

El término modelo ha sido definido por numerosos autores: Tejedor (1985:170) lo entiende como “aproximaciones intuitivas a la realidad, desempeñando un papel de puente que permite a la teoría la función interpretativa de los hechos”; en tanto que para Álvarez González (1991:174) los modelos constituyen “medios para interpretar lo que la teoría intenta explicar y el modo en que las teorías pueden someterse a comprobación empírica”; mientras que Álvarez y Bisquerra (1997:23) lo definen como una “representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención”. Por último, Bisquerra (1992) define los modelos de orientación como estrategias fundamentadas que sirven de guía en el desarrollo del proceso de orientación en su conjunto (planificación, puesta en práctica, evaluación) o en alguna de sus fases y Álvarez Rojo (1994a) los identifica como una representación de la realidad sobre la que hay que intervenir y que, consecuentemente, va a condicionar los posicionamientos (las funciones y destinatarios preferentes) y los métodos de intervención.

Estamos de acuerdo, por tanto, con Vélaz de Medrano (1998:110) cuando indica que “prácticamente todas las definiciones coinciden en aludir al carácter instrumental de los modelos, al conceptuarlos como representaciones, sistemas o estructuras simplificadas e intuitivas de la realidad para poder contrastar teorías o describir e interpretar los hechos”. Debemos tener claro en cualquier caso que un modelo siempre constituye una visión simplificada, y por tanto incompleta, de una realidad más compleja (Bisquerra, 1992).

En los últimos años diversos autores han realizado propuestas de clasificación de los modelos de intervención de la orientación, sin que parezca existir un consenso claro al respecto. Estos modelos han sido clasificados en tipologías diversas atendiendo a diferentes criterios que han sido defendidos por diferentes autores: el diacrónico (abarca desde el origen de la orientación hasta el nuevo milenio), el tipo de relación que se crea entre el orientador y el orientando; el tipo de intervención... (Repetto, 2002). A continuación, en el siguiente cuadro se exponen algunas de las tipologías de modelos

propuestas por autores como Álvarez Rojo, Bisquerra, Rodríguez Espinar o Repetto, entre otros.

Cuadro 3. Clasificación de modelos de intervención en orientación

AUTORES	CLASIFICACIÓN DE MODELOS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN
Meyer (1979, consultado en Martínez Clares, 2002)	<ul style="list-style-type: none"> Modelo de servicios Intervención por programas Modelo de consulta centrado en los problemas educativos Modelo de consulta centrado en la organización
Álvarez González (1991)	<ul style="list-style-type: none"> Modelo de servicios Modelo de servicios (por programas) Modelo de programas
Rodríguez Espinar y cols. (1993)	<ul style="list-style-type: none"> Modelo de intervención directa individual (Modelo de counseling) Modelo de intervención grupal (Modelo de servicios vs. programas) Modelo de intervención indirecta individual y/o grupal (Modelo de consulta) Modelo tecnológico
Álvarez González (1995)	<ul style="list-style-type: none"> Modelo de intervención directa individual (Modelo de counseling) Modelo de intervención grupal (Modelo de servicios vs. programas) Modelo de intervención indirecta individual y/o grupal (Modelo de consulta) Modelo tecnológico
Álvarez Rojo (1994a)	<ul style="list-style-type: none"> Modelo de servicios Modelo de programas Modelo de consulta centrado en los problemas educativos Modelo de consulta centrado en las organizaciones
Bisquerra y Álvarez (1996)	<ul style="list-style-type: none"> Modelo clínico Modelo de servicios Modelo de programas Modelo de consulta Modelo tecnológico Modelo psicopedagógico
Sobrado y Ocampo (1997)	<ul style="list-style-type: none"> Modelo de counseling Modelo de servicios Modelo de servicios en función de programas Modelo de programas Modelo de consulta Modelo tecnológico
Jiménez y Porras (1997)	<ul style="list-style-type: none"> Modelo de counseling (acción psicopedagógica directa individualizada) Modelo de programas (acción psicopedagógica directa grupal) Modelo de consulta (acción psicopedagógica indirecta individual o grupal)
Álvarez y Bisquerra (1998)	<ul style="list-style-type: none"> Básicos Mixtos
Sampascual, Navas y Castejón (1999)	<ul style="list-style-type: none"> Modelo de consejo Modelo de servicios Modelo de programas Modelo de servicios actuando por programas Modelo de consulta Modelo tecnológico
Sanz (2001)	<ul style="list-style-type: none"> Modelo de counseling Modelo de consulta
Martínez Clares, P. (2002)	<ul style="list-style-type: none"> Modelo de counseling Modelo de consulta Modelo de programas

Fuente: elaboración propia.

Como puede desprenderse del cuadro anterior, los autores proponen diferentes clasificaciones de los modelos de intervención en orientación, aunque se identifican modelos que son citados en la mayoría de las clasificaciones: el modelo de servicios, el modelo de programas, el de consejo (*counseling*) y el de consulta. Cabe señalar que, en el análisis de los diferentes modelos, Álvarez y Bisquerra (1997, 1998), ponen el énfasis en lo que denominan *ejes vertebradores de la intervención*, que serían ejes hipotéticos que nos permitirían clasificar los modelos básicos de intervención orientadora. Son los que se enumeran a continuación:

- Intervención directa-indirecta.
- Intervención individual-grupal.
- Intervención interna-externa.
- Intervención reactiva-proactiva.

Estos ejes, que permiten realizar una comparación de los modelos, son sintetizados por Álvarez y Bisquerra (1998) como se expone en el siguiente cuadro.

Cuadro 4. Modelos y ejes de intervención de la orientación

	EJES DE INTERVENCIÓN			
MODELOS	Directa/Indirecta	Individual/Grupal	Interna/Externa	Reactiva/Proactiva
Counseling	Directa	Individual	Externa, interna	Reactiva
Programas	Directa, indirecta	Grupal, individual	Interna, externa	Proactiva, reactiva
Consulta	Indirecta	Grupal, individual	Interna, externa	Proactiva, reactiva

Fuente: Álvarez y Bisquerra, 1998

A continuación, y sin adentrarnos en la polémica que han suscitado en ocasiones dichas clasificaciones, ofreceremos una breve síntesis de los rasgos definitorios de los modelos más referidos por los autores.

2.2.1. Modelo de counseling

Se caracteriza por la relación de ayuda personal y directa que se establece entre el orientador y el orientado, a través de la comunicación directa entre ambos, basada en una relación diádica (Álvarez González, 1998a). En este modelo el orientador asume la máxima responsabilidad en el proceso, ya que requiere una intervención especializada.

Se concreta en la entrevista como el procedimiento característico para afrontar la intervención directa e individual.

Este modelo (también llamado de atención individualizada o de asesoramiento directo, entre otras denominaciones) que centra la intervención directamente en el individuo, tiene una finalidad eminentemente terapéutica; de este modo, si bien puede también adquirir una dimensión preventiva y de desarrollo personal (Bisquerra, 1998) adquiere mayoritariamente un carácter remedial, actuando en situaciones de déficit.

Siguiendo a Benavent y Fossati (1998), podríamos decir que sus fases más características son:

1. Inicio y estructuración de la relación de ayuda:
 - La iniciativa de solicitar ayuda surge del cliente (también pueden ser familiares, tutores, etc.)
 - Establecimiento de una relación apropiada entre orientador y cliente.
2. Exploración:
 - En el modelo clínico es habitual realizar algún tipo de diagnóstico.
 - En la anamnesis se describen situaciones, experiencias y se aportan informaciones diversas.
3. Tratamiento en función del diagnóstico.
 - Establecer planes de acción.
 - Potenciar el autoconcepto, autoaceptación y autoestima.
4. Seguimiento y evaluación:
 - Realizar los planes establecidos.
 - Evaluar el efecto de la acción.

A menudo se ha considerado que este modelo era reduccionista en tanto que sólo tiene en cuenta la acción directa con el propio sujeto como método para llevar a cabo la intervención y puesto que no contempla los grandes principios de la orientación (prevención, desarrollo e intervención social), ya que tiene un carácter eminentemente terapéutico y asistencial; pero aún así, también se ha considerado que ofrece

posibilidades sobre todo en aquellos casos en los que los sujetos necesitan de una intervención de estas características. Martínez Clares (2002:105) afirma al respecto que:

“la intervención propuesta desde este modelo [el modelo de counseling] es una intervención desligada y marginal del contexto educativo y social (recordemos que estamos hablando de un modelo de intervención directa y de carácter terapéutico) por lo que su eficacia no es tan óptima como pudiera desearse, y no se enmarca en una concepción de la orientación que se base en principios de prevención, desarrollo e intervención social (socio-comunitaria). No obstante, desde esta concepción sí se debe ofrecer la posibilidad, de una atención personalizada a todos los sujetos (clientes) y sobre todo a aquellos que lo solicitan o lo necesitan para su desarrollo personal o vocacional, pero entendiéndola como una prolongación de la acción orientadora grupal que ha de afrontar la intervención psicopedagógica; por lo tanto no debe excluirse de ésta, pues sigue siendo demandada”.

El tipo de intervención que se deriva de este modelo tiene una importante tarea que desarrollar en las intervenciones que hacen necesario una atención individualizada con el sujeto, por lo que encuentra aquí su máxima justificación. Pese a sus limitaciones, no consideramos oportuno desechar la importante aportación que supone este modelo de intervención, aunque sea preciso combinarlo con otras metodologías que tengan en consideración los principios de prevención y de desarrollo de la orientación.

2.2.2. Modelo de consulta

La consulta consiste en una relación que se establece entre dos profesionales: un consultor (orientador, psicopedagogo) y un consultante (profesor, tutor), que tiene como objetivos principales:

1. Aumentar la competencia del consultante en sus relaciones con un cliente, que puede ser una persona (alumnos, padres) o estar constituido por todo un grupo u organización (centro educativo).
2. Desarrollar las habilidades del consultante para que sea capaz de resolver por sí mismo problemas similares en el futuro.

La acción se produce por tanto de forma indirecta sobre grupos o individuos, ejerciendo su función desde una perspectiva terapéutica, preventiva o de desarrollo. Siguiendo a Aubrey (1990), Bisquerra (1998) y Álvarez González (1998a), podemos identificar las siguientes fases del modelo de consulta:

1. El consultante solicita ayuda al consultor.

2. Contacto inicial entre ambos, recogida de información.
3. Definición y clarificación del problema.
4. Diseño de la intervención: objetivos, estrategias...
5. Se ejecuta y se evalúa ese plan de acción.
6. Se finaliza el proceso dando sugerencias al consultante para que pueda afrontar la función de consulta: asesoramiento.

En ocasiones se han confundido los términos *counseling* y consulta, aunque la diferencia entre ambos parece clara si tenemos en consideración que en el *counseling*, como vimos, la relación se establecía de forma directa entre orientador y orientando (*counselor*-cliente), mientras que en el modelo de consulta se parte de una relación indirecta: consultor-consultante-cliente. De este modo, a través de la consulta se logra que el consultor capacite a otros profesionales y personas (familiares, tutores, profesores...) para actuar en su relación con el sujeto, de forma que sólo se interviene de forma directa (consultor-cliente) en aquellas ocasiones en las que el tipo de intervención a realizar así lo requiera. Se trata por tanto de una relación triádica consultor-consultante-cliente, tal como la define Álvarez González (1998a).

Rodríguez Espinar (1993) resume algunos de los aspectos de este modelo, que exponemos a continuación:

- Se constituye como un modelo relacional, ya que incluye todas las características de la relación orientadora y supone un intercambio de información entre el consultor y otros agentes.
- Se basa en una relación entre personas o profesionales con estatus similares, por lo que se establece una relación de igualdad y simétrica.
- Es una relación triádica en la que intervienen tres tipos de agentes: consultor-consultante-cliente.
- La relación no sólo puede afrontarse con personas individuales, sino también con personas que representan a servicios o programas.
- Tiene como objetivo la ayuda a un tercero, que puede ser una persona o grupo.

- Afronta la relación desde diferentes perspectivas, como la terapéutica, la preventiva y la de desarrollo, aunque se suele iniciar a partir de una situación problemática (terapéutica).
- La relación es temporal, dura un tiempo determinado.
- La intervención del consultor es indirecta, aunque excepcionalmente puede intervenir directamente con el cliente.
- El intermediario de este modelo es el consultante, que hace de mediador entre el consultor y el cliente.
- Es necesario trabajar con todos los agentes que inciden sobre el cliente.
- Es un modelo que potencia la información y la formación de profesionales y para-profesionales.

2.2.3. Modelo de servicios

El modelo de servicios, uno de los más referidos por los autores y vinculado fundamentalmente con organizaciones e instituciones públicas, desarrolla una intervención enfocada a solucionar problemas o atender necesidades de los sujetos, que pertenecen a un grupo concreto de población: desempleados, universitarios... en función de los objetivos y destinatarios del servicio. El carácter de la intervención es, igual que en el modelo de counseling, directa y con un enfoque predominantemente remedial. La atención en el servicio es desempeñada por un experto que desarrolla mayoritariamente funciones de diagnóstico, asesoramiento e información. Si seguimos las aportaciones de Álvarez González (1999) y Rodríguez Espinar y otros (1993) podemos resumir algunos de los rasgos característicos de este modelo como:

- Su carácter público y fuerte dependencia administrativa.
- Los servicios se centran en necesidades y dificultades con las que se encuentra el sujeto que pide ayuda y se dirigen a determinados núcleos de población.
- La intervención que se realiza en el servicio es fundamentalmente terapéutica y remedial, alejada del principio de prevención.
- Escasa atención al contexto.

Este modelo de intervención tiene por tanto un carácter pasivo, ya que la demanda del servicio es lo que genera la acción (Vidal y cols., 2001), por lo que es el alumno, profesor, tutor... el que acude en busca de ayuda. Es precisamente y fundamentalmente este carácter retroactivo el que le ha valido tantas críticas, ya que el orientador espera a que surja la demanda para actuar. Además de esta crítica, se le atribuyen a este modelo otras dificultades, tales como la ausencia de contextualización, su enfoque remedial o la atención a sectores parciales de la población (Rodríguez Espinar y cols., 1993), entre otras.

Se hace necesario pues una renovación de su forma de actuar, haciendo frente a nuevas demandas y realizando los cambios que sean necesarios para dar respuesta a los principios de intervención de la orientación. De hecho, Watts y cols. (1993), al realizar una aproximación a los servicios de orientación de la Unión Europea, señalan que éstos deben tender hacia la descentralización, a la ampliación de la población a la que dar atención (para todas las personas a lo largo de toda la vida), a una mayor cooperación entre servicios, a fomentar un papel más activo del sujeto en su proceso de orientación, etc.

2.2.4. Modelo de programas

Este modelo surge en parte como una respuesta a las limitaciones que presenta el modelo de servicios, fundamentalmente a su carácter remedial, dando cabida y otorgando una gran importancia a los principios de prevención, desarrollo e intervención social. El modelo de programas implica que la orientación educativa se conciba como un programa, entendido éste como un conjunto de acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a conseguir unos objetivos determinados (Rodríguez Espinar y cols., 1993), con características semejantes a cualquier programa educativo comprensivo, basado en el desarrollo de las competencias de los sujetos y no en remediar sus déficits. Martínez Clares (2002:124) hace referencia además a la necesidad de la colaboración durante el proceso de intervención y define los programas de orientación como:

“...aquella actuación o intervención, previamente planificada y sistematizada, que teniendo en cuenta el contexto, las necesidades de los sujetos, las metas, los objetivos, las estrategias,... se materializa como una propuesta de equipo (en colaboración), en el que el orientador asume un rol de activador y mediador durante un proceso de constante retroalimentación”.

Los autores coinciden en afirmar que el modelo de programas posee una mayor potencialidad o capacidad de atender una amplia gama de necesidades de un gran número (o de la totalidad) de destinatarios potenciales, potencialidad de la que carece el modelo tradicional de servicios (Álvarez y Hernández, 1998:82). Desde este modelo se considera la orientación como una parte esencial del proceso educativo, que se dirige a todos con una finalidad preventiva y de desarrollo, abarcando su acción todos los ámbitos: aprendizaje, proceso de enseñanza, atención a la diversidad, acción tutorial, orientación profesional... (Martínez Clares, 2002).

Este modelo tiene en consideración además, a diferencia de lo que ocurría con el modelo de servicios, el contexto de intervención y sus principales rasgos característicos, planteando unos objetivos y acciones que tengan en consideración este contexto y actúen sobre él.

A diferencia del modelo de counseling, el modelo de programas es un modelo dirigido a todos y su intervención es directa y grupal, con un carácter fundamentalmente preventivo y de desarrollo. Además, el sujeto deja de ser un elemento pasivo para pasar a desarrollar un papel más activo, mientras que el orientador no es el único agente de intervención, sino que colabora con otros profesionales en el desarrollo de la intervención orientadora.

Dado que es uno de los modelos que mejor permiten dar cabida a los principios que hoy en día se consideran fundamentales en el proceso orientador -prevención, desarrollo e intervención social-, constituye uno de los modelos que actualmente goza de mayor aceptación.

Diversos autores han hecho alusión a las diferentes fases que componen la intervención orientadora a través de este modelo, que podemos identificar con las siguientes: (1) Análisis del contexto para detectar necesidades, (2) Planificación del programa, (3) Diseño, (4) Ejecución y (5) Evaluación del programa.

Los programas de orientación universitaria pueden concebirse, en cualquiera de sus variantes -plan de acción tutorial, orientación entre iguales, asesoramiento vocacional, transición a la vida activa, etc.-, como los definen Rodríguez y Manzano (2002), como un instrumento que permite canalizar las necesidades de los estudiantes y sistematizar la intervención orientadora. Y aunque como ya indicamos, muchos son los autores que defienden que la intervención a través de programas permite satisfacer los

principios de prevención, desarrollo e intervención social, en las universidades españolas la intervención a través de programas goza de escasa tradición. No obstante, en la actualidad, la mayoría de universidades cuenta con algún tipo de programas para orientar a sus alumnos, ya sea en relación a un ámbito u otro (orientación personal, académica y profesional) y las tendencias parecen apuntar a que continuará este progresivo desarrollo.

2.2.5. Modelo de servicios actuando por programas

El desarrollo del modelo de programas ha sido muy destacable, por lo que hoy en día es difícil encontrar el modelo de servicios en estado puro, lo que está llevando a un mestizaje de ambos modelos, que se ha dado en llamar el modelo de servicios actuando (parcialmente todavía) con programas (Álvarez y Hernández, 1998). Este nuevo modelo de intervención directa sobre grupos presenta la particularidad de considerar el análisis de las necesidades como paso previo a cualquier planificación y, llevándose a cabo el diseño de programas de intervención con posterioridad a la detección y priorización de las mismas. Este modelo da paso así a una concepción procesual y no puntual de la orientación, que requiere la creación de servicios dentro de los propios centros con el fin de asesorar a los agentes que intervienen en el proceso (Castellano, 1995). En la actualidad son cada vez más las tesis que mantienen la posibilidad de conjugar ambos planteamientos (Echeverría y otros, 1996).

El hecho de que ninguno de los modelos referidos pueda considerarse “puro”, en el sentido de que cualquier intervención tiene connotaciones de varios ellos, es una de las causas por las que actualmente existe una tendencia a entender la intervención orientadora desde unos parámetros más globales y comprensivos. Por nuestra parte entendemos que ningún modelo debe considerarse como exclusivo, sino que puede y debe utilizarse en combinación con los demás.

Más adelante, una vez nos hayamos adentrado en la orientación en el contexto universitario, analizaremos el modelo integral de orientación, que ha ido adquiriendo un progresivo protagonismo en los últimos años.

3. LA ORIENTACIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

“La prolongada batalla que se ha librado estas dos últimas décadas para conseguir la inclusión de la orientación en los niveles educativos anteriores al universitario, se repite ahora en el ámbito universitario.”

Rodríguez y Gallego (1999:180)

Aplicada al contexto universitario, y teniendo en consideración todo lo visto hasta el momento, la orientación universitaria se entiende como un proceso de ayuda dirigido a los estudiantes universitarios (aunque podrían incluirse también otros miembros de la comunidad universitaria) en aspectos académicos, profesionales y personales. Así entendida, facilita conseguir el objetivo de ofrecer a los alumnos una formación integral que atienda no sólo a aspectos cognoscitivos, sino de integración plena en la sociedad en la que vive.

Rodríguez Espinar y cols. (2004:68) definen el objetivo de los procesos de orientación y tutoría en la universidad de la siguiente forma:

“Su objetivo es procurarles la adaptación e integración en el sistema (ayudándoles a descubrir la universidad que enseña y también la universidad que aprende, la universidad que investiga, la universidad que coopera, la universidad en la que se participa), facilitarles el aprovechamiento académico y personal (la mejor utilización de los recursos disponibles, la mejora de las aptitudes personales, las técnicas de aprendizaje, el trabajo en equipo), y favorecer la transición al mundo del trabajo y la formación permanente.”

Atendiendo a la aproximación conceptual realizada en el apartado anterior, partimos de que este sistema de orientación debe estar debidamente planificado y estructurado, atender a las funciones y ámbitos de actuación que le son propios y responder a los principios antes mencionados, adaptando la intervención orientadora a la realidad universitaria. De hecho, el abanico de funciones y tareas van desde facilitar el ingreso y adaptación del estudiante en la universidad, orientarlo en las facetas académica, profesional y personal durante su estancia en la misma y facilitar su inserción en el mercado laboral.

Coincidimos con Vieira y Vidal (2006) cuando afirman que esta intervención orientadora debe llevarse a cabo en la universidad “independientemente del cómo (qué modelo de intervención), dónde (qué contexto próximo: el aula, residencias de

estudiantes, servicios, etc.) y por quién (profesores, tutores, otros compañeros, orientadores o profesionales) sean ofrecidas estas funciones de ayuda”. De hecho, en el ámbito de la orientación universitaria podemos hacer mención a diferentes estrategias de intervención: desde la tutoría realizada por el profesor (primer nivel de intervención), la tutoría realizada por compañeros de cursos superiores (tutoría de iguales), programas específicos de orientación y tutoría (Plan de Acción Tutorial, Programa de Acogida de estudiantes...) o servicios de orientación (de información general, vinculados a la orientación e inserción laboral, de atención personalizada o atención psicológica...), entre otros, todos ellos con un papel igualmente importante en el trato personalizado que se ofrece a los estudiantes.

En las líneas que siguen a continuación nos acercaremos a la realidad de la orientación en el contexto universitario, partiendo para ello, en primer lugar, de las necesidades de orientación manifestadas por el alumnado en diferentes estudios previos, y que constituyen la principal razón para incluir la orientación en este nivel educativo. Posteriormente, nos aproximaremos a las iniciativas de intervención orientadora en el contexto universitario español y de otros países, con especial atención a los servicios de orientación, dado que durante muchos años han constituido las principales iniciativas que se han potenciado desde las universidades para dar respuesta a las demandas de información y orientación al alumnado.

Por último, analizaremos algunas de las principales propuestas realizadas por diferentes autores para mejorar la intervención orientadora y que, como veremos, nos llevan a profundizar en el modelo integrador de orientación universitaria, que tiene en consideración diferentes momentos y ámbitos de actuación, así como la implicación de diferentes agentes de intervención en la respuesta a las demandas de orientación del alumnado.

3.1. La principal razón para incluir la orientación en la universidad: la satisfacción de las necesidades del alumnado

“Para que las transformaciones que se avecinan tengan sentido es preciso que estén fundadas en el análisis de los principales puntos fuertes y puntos débiles de la diversidad actual de nuestro país.”

Michavila (2002:9)

Son muchas las investigaciones que han puesto de manifiesto que la etapa universitaria es un momento decisivo en la vida del estudiante, en el que se produce un importante proceso de desarrollo y maduración personal (Sanz García, 1999). Poco a poco, a lo largo de los últimos años, se han ido sucediendo en nuestro país numerosas evaluaciones de necesidades de orientación de los estudiantes universitarios, que han ido apoyando la pertinencia de crear servicios y fomentar programas de orientación dentro de las universidades, además de potenciar la acción tutorial del profesorado. Aunque muchos de estos estudios incluso han servido de punto de partida para el diseño de programas de orientación y tutoría y para la puesta en marcha de servicios encaminados a suplir dichas carencias, el principal papel que han jugado dichas evaluaciones guarda estrecha relación con la concienciación de la necesidad de incluir la orientación en las políticas educativas de educación superior (Vidal y cols., 2001; Vidal, Díaz y Vieira, 2002).

Veamos la progresión que ha seguido este proceso de concienciación y cómo se han sucedido los estudios relativos a las evaluaciones de necesidades:

1. Se podrían considerar como precursores los trabajos de Díaz Allué (1973, tesis doctoral) y González Simancas (1973).
2. Durante los años 80: al inicio de la década de los 80 el interés por este tema se había incentivado en España a consecuencia de la celebración en Madrid (1982) del *II Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional*, al que se presentaron algunos trabajos sobre orientación universitaria, como los de Herrero Repetto o López Quero. En ellos se recogían recomendaciones específicas sobre la necesidad de introducir la orientación en la universidad, de este modo, en las conclusiones del congreso, recogidas en las actas (1983:1214) se entendía que:

“Los cambios profundos que afectan a la Enseñanza Superior hacen necesario el establecimiento de Departamentos de Orientación en todas las Universidades, como servicio de ayuda al estudiante, respecto al conocimiento de sí mismo en el transcurso de su evolución psíquica, y respecto a las posibilidades profesionales que la sociedad le ofrece, al finalizar cada etapa escolar. En la superación de problemas de madurez personal, que dificultan la integración en la sociedad adulta, la ayuda orientadora puede tener una importancia decisiva. La Universidad ha de ocuparse de la formación específica del orientador, cuya tarea compleja, de profunda especialización y alto nivel de responsabilidad, requiere una formación técnica específica que le configure como un profesional especializado”.

Otro acontecimiento importante viene de mano de la celebración en octubre de 1988 del *III Coloquio Europeo sobre Orientación Universitaria en Atenas*, en el que España tomó parte activa y donde nace la primera asociación de orientación universitaria FEDORA (Foro Europeo de Orientación Académica). A éste, le sigue el *I Simposio sobre Orientación Académica y Profesional en la Universidad*, celebrado un año más tarde, en abril de 1989 en Barcelona, y que continúa abriendo puertas a posteriores encuentros científicos en torno al tema, dando pie a la congregación de representantes de la administración, de los servicios de orientación universitarios (hasta el momento, casi exclusivamente de los COIE), de profesorado... y a la progresiva expansión de trabajos relacionados con esta temática. Es precisamente en este I Simposio celebrado en Barcelona, donde se sentaban bases tan importantes de cara al desarrollo de la orientación universitaria como (Castellano, 1995:53):

- En el contexto europeo, la orientación académica, profesional y personal pasa a ser considerada como imprescindible en el nivel universitario.
 - La intervención debe partir de las necesidades expresadas por los estudiantes en función de su contexto específico.
 - La orientación debe estar en manos de orientadores profesionales.
 - Cualquier planteamiento, por perfecto que éste sea, depende de la voluntad política, ya que es sólo en el seno de la propia universidad donde cobra sentido cualquier proyecto de orientación universitaria.
3. Desde la década de los 80 a la actualidad: A estas primeras investigaciones y encuentros científicos, se sucedieron otros trabajos, fundamentalmente en las dos últimas décadas, que han contribuido tanto a la identificación de las necesidades de

orientación de los universitarios, como una clara contribución al apoyo de la puesta en funcionamiento iniciativas de orientación y tutoría dentro de las universidades.

Entre estas investigaciones, podemos mencionar algunas como la realizada por Isus Barado (1995) en torno a la transición de alumnos de Lérida desde los centros de secundaria a la Universidad; Castellano (1995) que indaga en las necesidades de orientación de los estudiantes de la Universidad de Granada; Ausín y otros (1997) analiza las necesidades de orientación académica, personal y profesional de los alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca; Sánchez (1998) realiza un estudio sobre las opiniones y percepciones los usuarios de los servicios de orientación en las Universidades de la Comunidad de Madrid sobre las necesidades, funciones y grado de satisfacción; Campoy y Pantoja (2000a, 2000b) que identifica las necesidades de orientación de los alumnos de la Universidad de Jaén en los ámbitos educativo, profesional y personal. También han contribuido a identificar estas necesidades otras investigaciones como las de Pérez Juste, De Lara y Sebastián (1990); Echeverría (1993); Lobato y Muñoz (1994); Figuera (1996); Zamorano y Oliveros (1998); Sebastián y Sánchez (1999).

Y, por supuesto, sin olvidar la gran cantidad de encuentros científicos que han abordado directa o indirectamente el tema de la tutoría y orientación en la universidad y que se han celebrado durante estos años⁶.

Aunque cada una de las investigaciones mencionadas posee sus propias características, hemos intentado extraer las principales conclusiones de estas evaluaciones de necesidades de los universitarios en materia de orientación, siguiendo para ello los resultados de las investigaciones citadas, así como la compilación que al respecto han hecho Sánchez García (1998), López y Oliveros (1999), Álvarez Rojo y otros (2000) y Rodríguez Diéguez (2002). Son las siguientes:

- a. Existe un escaso conocimiento por parte de los alumnos sobre los estudios elegidos.

⁶ Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, 2006, 2008, y ya previsto para 2010; Congreso "Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad", País Vasco, 1997; Encuentros de los Servicios de Información y Orientación Universitarios, 2005, 2006, 2007, 2008 y 2009; I Congreso de Docencia Universitaria, Vigo 2009; Seminario Internacional RED-U "La Acción tutorial en la Universidad del Siglo XXI, Sevilla, 2008; Seminario "La tutoría y los nuevos modelos de aprendizaje en la Universidad", Madrid, 2002...

- b. La necesidad de orientación se manifiesta en relación a todos sus ámbitos (académico, personal, profesional), si bien es en este último en el que la demanda es mayor.
- c. Todo el alumnado universitario requiere orientación, si bien sus necesidades varían en función del sexo, la edad, la situación sociolaboral o el momento en el que se encuentren en relación a sus estudios universitarios (antes, durante, después).
- d. Existe una insatisfacción generalizada con la orientación recibida.
- e. Escasa integración en la cultura universitaria: las acciones y estrategias de orientación (programas de tutoría, servicios...) son poco conocidas en la propia comunidad universitaria.

A continuación sintetizaremos algunas de las necesidades de orientación detectadas en las investigaciones antes mencionadas, teniendo en consideración que el momento en el que se encuentra el alumno en relación a sus estudios es, como hemos visto, uno de los principales condicionantes que afectan a estas necesidades. Tradicionalmente se ha hablado de tres momentos cruciales en el paso de los alumnos por la universidad: el inicial o de incorporación a la vida universitaria, el progreso a lo largo de los diversos cursos que la componen y el momento final, el de la incorporación al mundo laboral. Si atendemos a cada uno de estos momentos, las necesidades de orientación son significativamente diferentes. Siguiendo a López y Oliveros (1999) y tratando de sintetizar algunos de los resultados obtenidos en diversas investigaciones (Isus Barado, 1995; Castellano, 1995; Ausín y otros, 1997; Sánchez, 1998; Campoy y Pantoja, 2000a, 2000b) podemos hablar de:

1. En el primer momento, de incorporación a la vida universitaria, el alumno puede encontrarse con los siguientes obstáculos:
 - Se ubica en una institución nueva, en la que en general adquiere un mayor grado de autonomía, para el cual, quizás no está preparado. En este proceso de incorporación puede encontrarse con problemas de desconocimiento de la institución y falta de preparación para ejercer su responsabilidad.
 - Un plan de estudios que puede desconocer en gran medida y sobre el cual, además, va a tener que tomar decisiones. Los problemas pueden surgir ante la

falta de información sobre el plan de estudios y la ausencia de estrategias para la toma de decisiones.

- El alumno se enfrenta a nuevas técnicas de trabajo intelectual, nuevas fuentes de consulta y especialmente, la ausencia de un plan de aprendizaje tan guiado como en etapas anteriores, lo que va a requerir por parte del alumno conocer nuevas técnicas de estudio, familiarizarse con las nuevas fuentes y aprender a generar y administrar su propio plan de aprendizaje.
 - La mayor autonomía que adquiere el alumno supone, como requisito previo, que debe conocerse en profundidad (sus aptitudes, intereses, limitaciones...)
 - El abandono del domicilio familiar de algunos alumnos supone la necesidad de adaptación al nuevo contexto.
2. En el segundo momento, el progreso a lo largo de los cursos universitarios, las principales necesidades a las que el alumnado debe hacer frente son:
- La configuración de un itinerario formativo personal supone que el alumno tenga que elegir las asignaturas optativas y de libre configuración más acordes con su proyecto profesional, por lo que es necesario que sea capaz de tomar decisiones al respecto.
 - El alumno debe ir adquiriendo un conocimiento lo más completo posible del mundo laboral en el que se situará en un futuro próximo.
3. El tercer momento, previo a la inserción laboral, es el que marca la incorporación al mundo laboral, debiendo enfrentarse a situaciones como las que siguen:
- Saber planificar un proceso de búsqueda activa de empleo.
 - Conocer los principales mecanismos de búsqueda y solicitud de empleo (elaboración de currículum vitae, visitas o contactos telefónicos con empresas...) y las principales fuentes generadoras de trabajo.
 - Conocer y familiarizarse con los mecanismos de selección (entrevistas, elaboración de proyectos...)
 - Conocer y aprovechar las posibilidades formativas que contribuyen a completar el currículum con el fin de hacerlo más adecuado para el desempeño profesional.

3.2. La intervención orientadora en las universidades españolas: aproximación a la situación actual según diferentes estudios

Algunos autores han realizado aproximaciones a las tendencias que sigue la orientación universitaria en nuestro país (Rodríguez Espinar, 1997; Sánchez, 1998; López y Oliveros, 1999; Álvarez Rojo y otros, 2000; Vidal, Díaz y Vieira 2002; Valverde, 2004; García y Sanz, 2006) y que podríamos sintetizar, siguiendo tanto a estos autores y expertos en la materia, como lo visto hasta el momento, en las siguientes:

1. Escasa tradición orientadora en la universidad en nuestro país, que se manifiesta en una carencia de modelos y experiencias consolidadas.
2. Realidad heterogénea, tanto en relación a las estrategias utilizadas (tutorías, servicios ofertados, programas...) como a las actividades ofertadas por las diversas Universidades españolas, que se traduce en:
 - Amplia variabilidad de las ofertas de unas universidades a otras, lo que Vidal y cols. (2001:20) denominan “heterogeneidad interuniversidades: variabilidad de objetivos, actividades, destinatarios...”
 - Ausencia de un marco institucional común a todas ellas.
3. Confusión entre los conceptos de información, publicidad y orientación. Las iniciativas se centran fundamentalmente en informar a los estudiantes.
4. Predominio de un enfoque reactivo frente al principio de prevención que propone el concepto de orientación: la iniciativa de pedir ayuda parte de los estudiantes y las acciones son reactivas, encaminadas a paliar las necesidades una vez que éstas surgen.
5. Predominio de un modelo de intervención a través de servicios -intervenciones puntuales e informativas- que se caracteriza por:
 - Ofrecer fundamentalmente prestaciones esporádicas y puntuales de carácter informativo.
 - Escasa integración de la orientación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, produciéndose actuaciones aisladas al margen de este proceso.

- La denominación más frecuente de estos servicios es la de Centros de Orientación e Información de Empleo (COIE) por su amplia tradición⁷.
 - Los destinatarios más frecuentes son los alumnos de último curso y los recién titulados.
 - Sus principales objetivos son: informar sobre opciones formativas y profesionales, gestionar prácticas en empresas y bolsas de trabajo y orientar en el ámbito profesional (técnicas de búsqueda de empleo y planificación de la carrera).
6. Las acciones de orientación se centran en los ámbitos académico y profesional, descuidando otros aspectos, como pueden ser los sociopersonales.
7. Escaso interés de las autoridades académicas, lo que se traduce en:
- Insuficiencia de recursos tanto materiales como humanos: escasez de personal con formación específica en la atención a los alumnos en los servicios de orientación.
 - Tanto los servicios de orientación como las iniciativas de programas de orientación y tutoría, en muchos casos, no se crean en función de estudios sistemáticos de necesidades de la comunidad universitaria, sino que su creación atiende a motivos coyunturales.
8. Diversidad en la formación de los profesionales que trabajan en el campo de la orientación en la universidad. En los servicios de orientación adquiere una gran presencia el personal administrativo, técnicos (titulados en distintas materias), becarios y otros (informáticos, documentalistas, colaboradores...). Y en cuanto a la formación de tutores, pese a que en la actualidad se están realizando desde las universidades esfuerzos al respecto, es hasta el momento una realidad que está lejos de alcanzarse.

Como vemos, la mayor parte de referencias hacen alusión a la intervención de los servicios de información y orientación al alumnado. De hecho, aunque en los últimos

⁷ No obstante, podemos encontrarnos en la actualidad denominaciones tan diferentes como: Servicio de Asesoramiento y Promoción al Estudiante, Oficina de Diseño Curricular, Sistema de Orientación Universitaria, Gabinete de Iniciativas al Empleo, Unidad de Fomento de Empleo, Centro de Orientación e Información al Estudiante, Gabinete de Orientación al Empleo, Servicio de Orientación Universitaria, Gabinete Psicopedagógico, Centro de Psicología Aplicada o Servicio de Asesoramiento y Orientación Personal.

años ha comenzado a darse un mayor protagonismo a la tutoría y a los programas de orientación, hasta hace poco tiempo la orientación universitaria se identificaba, casi exclusivamente, con el modelo de servicios, del cual los Centros de Orientación e Información para el Empleo constituyen el máximo exponente ya que, tal y como nos recuerda Rodríguez Diéguez (2002:172), han sido “los servicios que más se han implantado en las diferentes universidades de nuestro país”. Por este motivo, en las próximas líneas realizaremos una primera aproximación al desarrollo histórico y la situación actual de estos servicios en las universidades españolas.

3.3. Los servicios de orientación en las universidades españolas: desarrollo histórico y situación actual

Los servicios de orientación que, progresivamente, han ido surgiendo en las universidades españolas como fruto de un modelo de organización de la orientación en la universidad que se centra en gran parte en éstos, se han ido desarrollando de forma independiente, generando distintos modelos en función de los especialistas que los han organizado, el interés mostrado por las autoridades académicas y los recursos materiales y personales destinados a estas actividades. Por tanto, y pese a la gran heterogeneidad interuniversidades y a la ausencia de un marco legal, podemos hablar de un desarrollo institucional que se ha sentido con más o menos intensidad en las diferentes universidades. Estamos por tanto de acuerdo con Echeverría, Figuera y Gallego (1996) cuando sugieren que aunque no puede hablarse de logros uniformes, sí puede hacerse de diversos niveles de implantación de los servicios de orientación en las universidades españolas, sin olvidar que en muchos casos se confunde la existencia de un servicio de información con un servicio de orientación.

La creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) es una de las primeras iniciativas que tuvo repercusión en la realidad de la orientación en las universidades de nuestro país, ya que a partir de 1973 se pone en funcionamiento dentro de su estructura, la División de Orientación Escolar y Profesional⁸. Poco después, en

⁸ Esta sección tenía, entre otras, las funciones de: atención y apoyo a los problemas del alumnado y el profesorado universitario, la promoción de la investigación en materia de Orientación, la realización de jornadas y cursos de dicha temática y el apoyo y asesoramiento a las Escuelas y Facultades universitarias para el desarrollo de actividades de orientación y tutoría. La parte más negativa de una iniciativa que en principio parecía abrir las puertas al futuro de la orientación en las universidades españolas fue, precisamente, que en la práctica, pocas universidades lograron hacer operativos estos servicios.

1975, surge en España otra iniciativa que pone en funcionamiento, en el período 1975-1976, los tres primeros servicios de orientación denominados Centros de Orientación e Información de Empleo⁹. Se establecen por convenio de colaboración entre las Universidades y el Ministerio de Trabajo, a través del Instituto Nacional de Empleo y nacen como una iniciativa de la Fundación Universidad-Empresa con el propósito de fortalecer sus relaciones mutuas, facilitar el logro de proyectos compartidos e intentar paliar los graves problemas de inserción socio-laboral de los egresados universitarios en busca de su primer empleo (Benavent, 2002). Durante los primeros años (años 70) tuvieron un gran auge, debido fundamentalmente a las alarmantes cifras de desempleo universitario, centrando su labor en atender las necesidades de los alumnos en el ámbito profesional. Pero además, tal como nos cuenta Alonso y López (1983:16), su objetivo iba más allá:

“la creación de los COIE partió no sólo de la creciente necesidad de contar con un organismo que ayudara a los universitarios a encontrar su primer empleo (...) sino de la idea de que las Universidades no podían ser ajenas, fuera cual fuera la circunstancia económica del país y su repercusión en el mercado laboral, al problema del empleo de sus licenciados, si quería completar el ciclo de su función social en este campo”.

Como vemos, se empieza a tomar conciencia de que la Universidad tiene que hacer frente a un gran número de funciones, respondiendo a las necesidades y a su función de carácter social. Los COIE estaban destinados, pues, a los graduados universitarios y su objetivo fundamental era el de orientar e informar al universitario recién titulado a fin de agilizar su inserción en el mundo del trabajo (Benavent, 2002). Sus funciones se concretaban, según Rodríguez Diéguez (2002:172) en:

- “Proporcionar información sobre becas, oposiciones, cursos de especialización, empresas y organismos relacionados con las diferentes titulaciones.
- Establecer relaciones con organismos, empresas e instituciones, a fin de conocer la demanda de competencias profesionales.
- Facilitar la colocación de los graduados, actuando como cualquier oficina de INEM”.

En general, estos centros han tenido un desarrollo desigual, ya que dependían del impulso autonómico y rectoral. Han recibido, asimismo, un gran número de críticas, dirigidas principalmente, por un lado, a que “las funciones de orientación universitaria

⁹ Los primeros COIE son los de las Universidades Politécnica, Autónoma y Complutense de Madrid.

promovidas por los COIE aportaban una muy reducida y parcial concepción de lo que la orientación puede y debe proporcionar” (Rodríguez Diéguez, 2002:172) y, por otro, a la ausencia de recursos y de personal y que, en opinión de Díaz Allué (1990:132) “...cuentan con muy poco personal y con unos medios operativos y materiales limitados”. Según Echeverría (1997) se ha cuestionado la viabilidad de los COIE por diversas razones:

- Deficiencias funcionales: se han centrado en actividades con el alumnado de los últimos cursos de carrera y en el acceso al primer empleo de los graduados universitarios, pero han olvidado el carácter continuo del proceso de orientación.
- Problemas estructurales: en la mayoría de las universidades los servicios de orientación se han desarrollado al margen de quienes más directamente afrontan las necesidades diarias del alumnado; pocos profesionales de los COIE han dispuesto de oportunidades, tiempo y motivación para contactar con ellos, preocupados más por los datos estadísticos. Además, sus recursos materiales y humanos han sido poco funcionales.
- Coyuntura socio-económica: se focalizaron en responder al problema puntual del desempleo universitario y sin contextualizarlo en el entorno global del mercado de trabajo.

Los escasos recursos y servicios de orientación puestos a disposición de la comunidad universitaria a principios de la década de los 80, irán evolucionando y potenciándose lenta y progresivamente gracias a iniciativas puntuales, al interés de grupos minoritarios de profesores y a la necesidad de ofrecer una mejor imagen institucional (Benavent, 2002). Comienzan a surgir así, además de los ya mencionados COIE, diversas iniciativas que amplían progresivamente el campo de intervención orientadora y que dan lugar a la gran heterogeneidad de servicios que actualmente existe en nuestras universidades. Además, muchos de los servicios existentes pasan a formar parte de la estructura de la Universidad, en muchos casos de los Consejos Sociales.

En este sentido, la situación de la orientación universitaria en España en la actualidad se caracteriza, como ya señalaba Sánchez (1998), por una oferta en casi todas las universidades de algún tipo de servicio de información/orientación. De hecho, los resultados de diferentes estudios (Echeverría, 1997; Vidal, Díaz y Vieira, 2002; Abeal, Estévez y García, 2005; Sánchez y cols., 2008) ponen de manifiesto esta misma realidad

e indican además que el ámbito más desarrollado es el profesional, al que le sigue la orientación académica y, por último, la orientación personal. Del mismo modo, predomina la función informativa sobre otras funciones como la asesora, formativa o diagnóstica. De hecho, estos servicios se limitan en muchos casos a la labor exclusivamente informativa y de atención a las consultas puntuales que formula el alumnado sobre aspectos académicos (cambio de titulación, selección de materias, convalidaciones...), lo que ha sido denominado como la atención “en ventanilla”.

Por tanto, pese a que cuantitativamente ha aumentado el número de servicios, cualitativamente parece que todavía quedan muchos elementos por mejorar. En este sentido, un estudio desarrollado en las universidades públicas y privadas de la Comunidad Autónoma de Madrid¹⁰ en el año 1997 sobre la orientación y tutoría en dichas universidades (Sebastián y Sánchez, 1999) puso de manifiesto que los alumnos prefieren ser atendidos en un ambiente de mayor privacidad, por un profesional debidamente formado y que centre su atención en el caso, en su peculiaridad, en sus circunstancias y en las expectativas de cada sujeto.

Echeverría (1996, citado en Campoy y Pantoja, 2000b:15) sintetiza además de ésta otras dificultades que todavía no nos permiten hablar de la orientación como una realidad consolidada en nuestras universidades, tanto en lo que respecta a los servicios de información y orientación como a otras iniciativas. Son las que siguen a continuación:

- *Gestión de la intervención orientadora*: debido a la escasa tradición de los servicios de orientación universitarios aparecen dificultades conceptuales y de recursos. Desde un enfoque tradicional de tipo remedial, los servicios de orientación llevan a cabo acciones puntuales que intentan paliar los problemas académicos y profesionales de los universitarios. En consecuencia, con bastante frecuencia se cuenta con pocos recursos económicos, humanos (falta de preparación especializada, inestabilidad laboral, etc.) y materiales (espacios, medios informáticos, etc.) para dar respuesta a las demandas de los estudiantes y, además, existe una tendencia a centralizar al máximo los servicios, por razones únicamente económicas.

¹⁰ Universidad de Alcalá, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Carlos III, Universidad Complutense, Universidad Politécnica, Universidad Alfonso X El Sabio, Universidad Antonio de Nebrija, Universidad Pontificia-Comillas, Universidad Europea y San Pablo-CEU y Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- *Dificultades de coordinación*: otra de las dificultades es la falta de coordinación entre los diferentes niveles de la orientación, especialmente entre la tutoría y los servicios de orientación, y entre estos últimos y los centros de secundaria y el resto de universidades. A esto viene a unirse:

- La escasa coordinación entre vicerrectorados y servicios de información y orientación.
- La tendencia a burocratizar los servicios.
- El escaso aprovechamiento continuado de los servicios por parte del alumnado, con sobresaturación de demandas en algunas etapas del curso.
- La gran dispersión geográfica de las Facultades y Escuelas en algunas universidades.

Por tanto, pese a los esfuerzos realizados, en general, las fuentes consultadas tienden a considerar que la situación de la orientación en las universidades de nuestro país poco tiene que ver con las demandas que desde el ámbito científico se pone de manifiesto, a través de las reuniones científicas y las diversas investigaciones que se han ido generando en torno al tema. Mediante ellas se reclama cada vez con más insistencia que las universidades cumplan adecuadamente con sus compromisos estatutarios en materia de atención personalizada a los estudiantes y que mejoren la calidad de las universidades en las que la orientación educativa a los estudiantes constituye un factor fundamental (Salmerón, 2000).

3.4. La orientación universitaria en otros países

La orientación universitaria en España ha adquirido un desarrollo menos significativo en relación a otros países. De hecho, mientras que en España la orientación universitaria todavía no tiene una experiencia consolidada (Salmerón Pérez, 2002), en otros países de la Comunidad Europea y Norteamérica sí goza de una mayor tradición, aunque el proceso de desarrollo seguido en estos países tampoco es análogo, sino que diverge en gran medida de unos a otros. Podemos decir por tanto que el proceso de institucionalización que ha seguido la orientación difiere tanto en ritmo de aplicación como de enfoque en diferentes países, tanto en Estados Unidos como en Europa. Haremos, a continuación, una breve referencia a algunos contextos concretos.

Fue en el contexto norteamericano donde la orientación formó parte desde el principio del propio entramado organizativo de la universidad, alcanzando ya desde sus comienzos un nivel de institucionalización claramente definido. Castellano (1995:40) asegura, siguiendo a Fenske (1980), que en este país todavía persisten tres ideas fundamentales que afectan de forma directa a que la realidad sea precisamente ésta en las universidades estadounidenses: “1) El gobierno de la universidad corresponde a los ciudadanos, 2) Los estudiantes se encuentran en pleno proceso de maduración y por tanto necesitan ayuda, 3) La universidad tiene la responsabilidad no sólo de preparar profesionalmente a sus alumnos, sino de atenderlos en su totalidad”.

Otro de los motivos por los cuales se otorga tanta importancia a la orientación en este nivel educativo reside en el hecho de que en el sistema estadounidense el estudiante cuando ingresa en la universidad todavía no ha decidido la titulación que quiere cursar, ya que lo hará en su tercer año (*junior year*) (Vieira y Vidal, 2006). Ante esta ideología, resulta lógico que la orientación universitaria goce de amplia tradición en el contexto estadounidense, aunque su desarrollo transcurra de forma diferente según la universidad a la que hagamos referencia, dando lugar a una gran heterogeneidad de los sistemas de orientación dentro del contexto del país; situación que diferentes autores atribuyen principalmente a la larga tradición de estos servicios en las universidades (desde los años 30) y a la complejidad, diversidad y autonomía de sus universidades (Rodríguez Espinar, 1997; Salmerón, 2002).

La disparidad de opciones organizativas en los sistemas de apoyo y orientación a los estudiantes en este país, según la universidad de que se trate, responde a una diversidad que es defendida por Sandeen (2001) y recogida por Vieira y Vidal (2006) cuando concluye que no existe un único modelo organizativo que sea válido para cualquier institución de educación superior, sino que existen numerosos condicionantes que afectan a su organización, tales como la filosofía de la institución (según otorgue una mayor prioridad a la investigación, al desarrollo profesional o al personal), las necesidades manifestadas por los estudiantes (sociales, financieras, académicas...), la actitud de los docentes hacia la orientación, el tamaño de la institución, el contexto y las relaciones de la institución con el exterior... Esto ha dado lugar a una gran variedad de estructuras institucionales/esquemas organizativos que coexisten en la actualidad, entre los que cabría destacar los servicios de orientación que estas universidades ponen a

disposición de los estudiantes y entre los que podemos encontrar, siguiendo a Rodríguez Espinar (1997):

- *Placement Center*: son oficinas de colocación, encargadas de llevar a cabo aquellas actividades encaminadas a la búsqueda de trabajo.
- *Academia Advising Center*: se trata de servicios de orientación académica que surgen para ayudar al alumno en la toma de decisiones ante la cada vez más creciente oferta de cursos.
- *Counseling Center*: se centran en la atención a problemas personales de forma individual, adquiriendo un enfoque clínico y terapéutico.
- *Career Planning Center*: es el centro responsable de las actividades encaminadas a una adecuada planificación de la carrera.
- *Career Planning, Placement and Counseling Center*: estos centros pretenden desarrollar un modelo organizativo que integre la planificación de la carrera, los recursos para el empleo y la problemática personal del individuo.

Como vemos, existe una disposición a la unificación de los servicios, siendo los *Career Planning, Placement and Counseling Center* el ejemplo más claro hacia la consecución de dicha unión. La tendencia que siguen estos servicios en el contexto estadounidense es pues la de integración, atendiendo de manera coordinada la multiplicidad de necesidades del alumnado universitario. Rodríguez Espinar (1988, citado en Castellano, 1995) sintetiza los rasgos que mejor caracterizan la orientación en Estados Unidos, entre los que destacan: su carácter preventivo y de desarrollo, su actuación mediante programas de intervención, su generalización a todos los alumnos y su concienciación respecto a la importancia de los contextos.

A partir de los años noventa y debido a numerosos estudios realizados en el contexto estadounidense sobre la influencia de la institución en el desarrollo y el éxito del estudiante universitario, se propone un modelo organizativo de orientación académica que parte de las diferentes necesidades de los estudiantes en función de la edad, el género, la procedencia, las cargas familiares, etc. Este modelo, que se centra en las necesidades de los estudiantes antes, durante y después de los estudios universitarios cuenta con orientadores académicos, profesionales especializados en diferentes ámbitos de la orientación en las instituciones de educación superior de este país, que constituyen el eje central entre el estudiante y la variedad de servicios que ofrece la institución para

ayudar a sus estudiantes (ayuda financiera, psicológica, orientación profesional, etc.) (Vieira y Vidal, 2006).

En Europa, tal y como recoge el trabajo del *Forum Europeo de Orientación Académica* (FEDORA, 1994), en el que se analizan los sistemas de orientación universitaria de diversos países europeos, es difícil analizar las características de cada sistema universitario debido a las enormes diferencias culturales y a los enfoques tan dispares en la concepción de la institución universitaria. Aún así, intentaremos realizar un análisis de este contexto.

Cabe destacar en primer lugar que en el contexto europeo ha aumentado recientemente el interés por atender las necesidades de orientación de los universitarios -especialmente en lo que respecta a la creación de servicios de orientación universitaria, y si bien su desarrollo ha sido desigual, podemos decir que en la actualidad todos los países de la Unión Europea cuentan con algún tipo de servicio de orientación en este nivel, más desarrollado en alguno de ellos y aún incipiente en otros-. La heterogeneidad en los sistemas de orientación y tutoría que se ofrecen a los estudiantes es la característica más definitoria en el contexto europeo, aunque en opinión de algunos autores como Vidal y cols. (2001) existe una tipología más definida de servicios de orientación que en el contexto norteamericano, que atienden fundamentalmente tres dimensiones: profesional, académica y personal-psicológica. Haremos, a continuación, una pequeña aproximación a algunos de estos países para tratar de conocer más de cerca esta realidad.

En el Reino Unido, la orientación y la educación para la carrera se concibe como un proceso que ha de desenvolverse a lo largo de toda la escolaridad, compartida por la institución escolar, la comunidad social y la empresa (Salmerón, 2002). En este país adquiere además la orientación una gran importancia en las funciones de la propia institución universitaria, siendo precisamente el asesoramiento en la enseñanza (*teach assessment*) y las investigaciones sobre asesoramiento (*research assessment*) dos de los indicadores o criterios utilizados para la realización de la clasificación de sus universidades más prestigiosas. Cada universidad cuenta con instituciones creadas para ofrecer orientación a sus estudiantes, algunas de ellas incluso están dirigidas a sus ex-alumnos. Entre los servicios ofertados cabe destacar el papel de los *Career Services* que trabajan sobre aspectos de carácter académico, vocacional y profesional de los alumnos, ayudándoles sobre todo en la toma de decisiones y los *Counselling Services*, cuya

función principal es la ayuda en la resolución de problemas personales (depresión, ansiedad, problemas de alimentación, etc). En cuanto al sistema tutorial, destaca su arraigada tradición, preferentemente en los *Colleges*, en donde se cuida la orientación personal, educativa y vocacional del estudiante. Este sistema de tutorías consiste en reuniones semanales de un profesor (o becario predoctoral o posdoctoral) con dos o tres alumnos, con una duración aproximada de una hora y con el propósito de dar información adicional a la impartida en las clases, teóricas y prácticas (Scarow, 2002).

Por lo que respecta a Italia, todas las universidades disponen de un servicio de orientación dependiente de la propia universidad que, como norma general, ofrece ayuda a los alumnos al comienzo de sus estudios, durante la realización de los mismos y al finalizarlos. Su función principal es la de ofrecer información y asesoramiento sobre aspectos de carácter académico, vocacional y profesional (Salmerón, 2002).

En Alemania, la Ley alemana de Educación Superior (publicada en enero de 1999) destaca en su sección 14 la función del asesoramiento a los estudiantes (consultado en Bricall y otros, 2000:192):

“La institución de enseñanza superior informará a los estudiantes y solicitantes sobre las oportunidades y condiciones de estudios así como del contenido, estructura y requisitos de los cursos. Durante todo el período académico asistirá a los estudiantes, proporcionándoles consejos sobre la materia. Al final del primer año de estudio, determinará el progreso realizado por los estudiantes, les informará y, si fuese necesario, les aconsejará y orientará”.

La orientación en el sistema universitario de este país consiste en un servicio de orientación centralizado que complementa sus actividades con las de un grupo de orientadores (que suelen ser profesores) distribuidos en los diferentes departamentos universitarios. Su función se dirige fundamentalmente a la información sobre estudios, orientación profesional, conocimiento del alumno, la superación de las dificultades de aprendizaje y la atención a problemas personales. Este servicio aparece además estrechamente vinculado a las oficinas de empleo, que informan y asesoran al alumnado universitario que ha terminado sus estudios.

En Francia, a raíz de la Revolución de 1968, se produce una verdadera expansión de los Servicios de Orientación en la Universidad, como respuesta a las reivindicaciones de los estudiantes (Salmerón, 2002). Francia es, asimismo, el país europeo que, tradicionalmente, ha destinado más esfuerzos a la información académica y profesional

para el profesorado y el alumnado, aunque mucho menos con respecto a la orientación, pero esta carencia se supliría, de alguna manera, por la facilidad y gratitud de los recursos de información (Rodríguez Moreno, 2002). De este modo, todas las universidades francesas están equipadas con servicios comunes de información y orientación, más conocidos con el nombre de *células de información*, que:

- Por un lado, ofrecen al alumnado información sobre la enseñanza superior en general, ayudándoles a conocer mejor las exigencias de las carreras y las salidas profesionales posibles que les permitan elegir entre las diferentes opciones y especialidades.
- Paralelamente a esta función general, las *células de información* constituyen organismos de información más precisos sobre la universidad en la que el alumno se ha matriculado: sobre las unidades de formación e investigación, departamentos e institutos, horarios, servicios...

Una vez realizado este acercamiento a las peculiaridades de lo que ocurre en algunos de los países europeos, creemos conveniente establecer cuáles son las características comunes que podrían extrapolarse, partiendo para ello también del informe de investigación de Watts y Esbroeck (1998a) sobre la orientación académica y profesional en los estados miembros de la Unión Europea:

1. Escasa tradición de la orientación universitaria en la mayoría de los países europeos (a excepción de Irlanda y Gran Bretaña).
2. Se presta una mayor atención a la orientación académica, especialmente antes del acceso a la universidad, y en los primeros años de estancia en ésta.
3. Los servicios de orientación están mejor establecidos en los países del norte que en los del sur, aunque se reconoce el rápido crecimiento que están experimentando en Italia y España.
4. Los sistemas tutoriales están escasamente desarrollados, salvo en Gran Bretaña.
5. Existe una gran diversidad y heterogeneidad de servicios de orientación prestados por las universidades europeas, lo que dificulta su comparación y el desarrollo de un sistema común. Asimismo, no existe homogeneidad en la denominación de los puestos de trabajo ni en el tipo de profesionales que los ocupan.

6. Los roles y tareas que se desarrollan con mayor frecuencia son los relativos al ofrecimiento de información y consejo predominando, por otra parte, la atención individualizada sobre la acción grupal.
7. Las estructuras de formación y cualificación de los profesionales que se dedican a la orientación universitaria son también muy diversificadas: existen diferentes niveles de profesionalización en función de los roles atribuidos a los agentes de la orientación.

Sin negar todo lo que se ha avanzado en el campo, resulta evidente que todavía quedan muchas cosas por hacer, y así lo manifiestan la mayoría de autores que han trabajado el tema. Aunque existe casi tanta diversidad de planteamientos como de autores, procuraremos en el siguiente apartado analizar las principales propuestas que surgen de cara a mejorar la orientación que reciben nuestros universitarios.

3.5. Propuestas de intervención en la actualidad: hacia un modelo integrador de orientación universitaria

“...es un buen momento para poder sentar las bases teórico-prácticas que posibiliten una visión amplia de la orientación, entendiendo que va más allá de la simple información académico-profesional y de una función tutorial que, centrada excesivamente en los aspectos académicos, olvida aspectos profesionalizadores o características o situaciones personales”

Rodríguez y Gallego (1999:180)

En primer lugar, los autores indican que se hace necesario renovar el clásico enfoque de orientar en momentos críticos ya que, adoptando la propia concepción que planteábamos al principio sobre la orientación y siguiendo las corrientes más actuales, se debería considerar como un proceso que se desarrolla a lo largo de todo el ciclo vital y que, además, está dirigido a todas las personas. Desde esta concepción, la orientación en la universidad dejaría necesariamente de entenderse como una actividad puntual, eminentemente de carácter informativo y dirigida casi exclusivamente a aquellos estudiantes que la demandan. Sanz Oro en el prólogo de la obra de Castellano Moreno (1995:10) propone cambiar este enfoque para “no dar respuesta remedial a necesidades puntuales sino, más bien, a partir de un diagnóstico o evaluación racional y científica de las necesidades para a partir de ellas planificar y desarrollar la actividad orientadora”.

En segundo lugar, se hace necesario realizar cambios en la organización de los sistemas de orientación, incidiendo en diversos elementos de cambio:

- La mayoría de autores coinciden en señalar la importancia de seguir la estructura de *un sistema integrado de orientación*, en el que se combinen de forma coordinada las actuaciones de los servicios específicos de orientación con el desarrollo de un currículum universitario en el que se incluyan contenidos orientadores, junto a una oferta educativa de acción tutorial (Álvarez Rojo, 2000), haciendo así más partícipe de la orientación de los alumnos al profesorado. Una de las líneas podría ser la creación de sistemas tutoriales y allí donde ya existen “deberían tender a integrarse con todo aquello que funcione como servicio de orientación o estar, al menos, en coordinación con los mismos” (Sánchez, 1999:203). En esta misma línea, se haría completamente necesario y una práctica habitual en orientación el trabajo en equipo y el esfuerzo coordinado con otros colectivos profesionales e institucionales dentro de la universidad. Este sistema integrado debería además atender a los diferentes momentos de la vida del estudiante y a todos los ámbitos de actuación que afectan a su desarrollo (personal, académico y profesional).
- La potenciación y creación de servicios de orientación específicos por centros y facultades: otra de las ideas que plantean algunos autores es la de crear servicios específicos por Facultades, que actúen de forma coordinada con otros servicios generales para toda la universidad. Esta propuesta se fundamenta en la idea de que con ello se lograría hacer frente a una de las carencias que muestran muchos servicios de orientación: su separación y distanciamiento de la práctica educativa, del contexto de aprendizaje, de la realidad educativa en la que se envuelve diariamente el alumnado (Sánchez, 1998). De este modo se lograría, gracias a esta diversificación, un acercamiento tanto físico como organizativo al centro educativo, que estará en disposición de atender de forma más directa y coordinada las necesidades de cada contexto.
- Una de las líneas de mejora apuntadas por los autores es también la demanda de una atención más personalizada, bien sea en las tutorías o bien por un grupo de orientadores especializados en la orientación personalizada.

En esta línea, diversos autores han defendido en los últimos años la propuesta de un modelo de orientación universitaria integrador (Van Esbroeck, 1997, 2002a; Watts y

Van Esbroeck, 1998b; López y Oliveros, 1999; Álvarez Rojo, 2000; Rodríguez Moreno, 2002) que intenta superar tendencias anteriores, que en muchos de los casos se mostraban independientes de la acción docente o centradas exclusivamente en algún aspecto concreto de la orientación: información, asesoría personal, profesional, etc. En la actualidad se tiende a considerar que la orientación ocupa un papel importante en la calidad de la enseñanza universitaria y se plantea que la ayuda debe concebirse de modo integral, facilitándose la coordinación de las diversas acciones, debiendo estar presente a lo largo de todo el transcurrir del alumno por la vida universitaria, enlazando con momentos anteriores y posteriores. A continuación presentamos algunas de las propuestas defendidas por diferentes autores que tienden hacia este nuevo planteamiento holístico e integral de la orientación en la universidad.

3.5.1. El modelo holístico propuesto por Watts y Van Esbroeck

Van Esbroeck (1997), en su artículo *A holistic model for career guidance* y, posteriormente, Watts y Van Esbroeck (1998b) en el estudio *New skills for a holistic careers guidance model*, proponen un modelo holístico de orientación que se centra en las necesidades de los estudiantes, el cual será también retomado por Van Esbroeck (2002b).

Este modelo parte de que la orientación para la carrera profesional se relaciona con otras áreas de la orientación, de forma que no pueden separarse, ya que actividades como la evaluación, la orientación y la carrera profesional se solapan con acciones que pueden considerarse parte de la orientación personal y académica. Por este motivo, el modelo holístico que plantean los autores incluye los tres ámbitos de actuación de la orientación: académico, profesional y personal, que se estructuran a su vez en tres niveles:

- El primer nivel está formado por la acción tutorial ofrecida a los estudiantes como parte de la función docente. En este primer nivel proponen los autores que la ayuda ofrecida sea más preventiva y se encuentre encaminada al desarrollo de habilidades que favorezcan la autonomía del estudiante. Para los autores, los tutores deberían hacer frente a situaciones que requieran orientación personal, académica y profesional, teniendo en cuenta la totalidad de la persona.

- El segundo y tercer nivel son de mayor especialización y en ellos tienden a organizarse procesos más desvinculados del proceso de enseñanza aprendizaje, adquiriendo un carácter más reactivo. El segundo nivel constituye una estructura de orientación estrechamente vinculada a la institución en la que estudia el universitario. Los orientadores en este segundo nivel son profesionales que puede ser especialistas en un campo específico (orientación laboral, apoyo psicológico...).
- El tercer nivel implica a especialistas en orientación de servicios especializados externos a la institución, lo que podría identificarse, por ejemplo con servicios como las agencias de colocación externas. Este tercer nivel se limita exclusivamente a aquellos casos en los que se necesita una intervención específica.

Este modelo es compatible, según los autores, con diversas formas de organizar la orientación, y su estructura pretende maximizar las conexiones entre los distintos niveles y ámbitos, con el fin de hacer un uso más eficiente de los recursos y mejorar el apoyo que recibe el estudiante.

3.5.2. El modelo integral de orientación de Rodríguez Moreno

El modelo propuesto por la profesora M^a Luísa Rodríguez Moreno se caracteriza, tal y como explicita en uno de sus trabajos (2002:67):

“porque es evolutivo; porque exigiría la implicación de todo el personal de la facultad –o al menos del departamento–; porque debería estar muy conectado con los consejos sociales; porque requeriría la presencia de psicólogos o de orientadores preparados profesionalmente y, en fin, porque consideraría la orientación individualizada como una actividad prioritaria en la trayectoria académica de un estudiante”.

El modelo que propone Rodríguez Moreno (2002) se estructura en torno a dos dimensiones, una *vertical* que representa el itinerario temporal del estudiante y una *horizontal* que representa el conjunto de acciones de orientación que se pueden planificar atendiendo a los ámbitos de la orientación (académico, personal y profesional, añadiendo además uno más específico, la atención a la diversidad):

- La *dimensión vertical* se estructura a su vez en cuatro fases que se corresponden con:
 - Fase A: acciones antes del ingreso en la universidad y en los últimos cursos de la educación secundaria (bachillerato, formación profesional...).
 - Fase B: acciones realizadas a lo largo del primer y segundo ciclo - fundamentalmente un trabajo muy cercano a la tutoría individual sobre temas como la elección de materias, sistemas de evaluación, toma de decisiones, adaptación a nuevos métodos de trabajo y estudio...-
 - Fase C: combina la orientación para la inserción laboral y la orientación académica para la realización de cursos de postgrado o máster.
 - Fase D: propone acciones menos frecuentes, vinculadas a la atención al alumno durante los primeros cinco años de desarrollo profesional, con el objetivo de evaluar su rendimiento y adaptación a los centros de trabajo de cara a mejorar su desarrollo profesional.
- La *dimensión horizontal* hace alusión a cuatro tipos de acciones:
 - Acciones tipo 1: se vinculan a la orientación académica y al proceso de aprendizaje.
 - Acciones tipo 2: centran la intervención en aspectos vinculados al autoconocimiento, al desarrollo del autoconcepto, a la madurez personal y profesional, a la gestión de las propias emociones, al estrés, a la ansiedad, etc.
 - Acciones tipo 3: hacen referencia a actividades que se ocupan de preparar a los universitarios para el tránsito hacia el mundo laboral, vinculadas con la información profesional, la orientación para el desarrollo de la carrera profesional, el seguimiento y evaluación de los prácticums y autoevaluación...
 - Acciones tipo 4: comprenden aquellos sistemas necesarios en colectivos con necesidades especiales y en riesgo de exclusión social, por motivo de género, etnia, clase social... o por padecer alguna minusvalía, entre otros.

Cuadro 5. Modelo integral de orientación de Rodríguez Moreno

	1) Orientación en sus estudios y en el proceso de aprendizaje	2) Orientación para conocerse a sí mismo y para relacionarse	3) Orientación profesional para el desarrollo de la carrera y para la inserción laboral	4) Atención a necesidades especiales en función de las diferencias individuales y grupales
A. En fases anteriores al ingreso a la universidad	<p>Acciones del tipo A1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Información académica: becas, movilidad... • Tutoría sobre: elección de materias • Orientación específica a los estudiantes 	<p>Acciones del tipo A2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de grupos para conocerse a sí mismo • Instrumentos de reflexión para aumentar el autoconcepto y la autoestima • Aplicación de pruebas de personalidad • Cursos para potenciar las habilidades de comunicación interpersonal 	<p>Acciones del tipo A3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oferta de información profesional para prever la salida de los estudios • Inclusión curricular de los contenidos vocacionales • Conexiones entre las empresas y los alumnos pre-aprendices 	<p>Acciones del tipo A4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades de información y orientación a alumnos con dificultades • Orientación a familias con problemas o dudas • Conexión con instituciones a las que derivar ciertos casos
B. A lo largo del primer y segundo ciclos universitarios	<p>Acciones del tipo B1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programas de acogida y puertas abiertas a la universidad • Tutoría para la elección de materias obligatorias y optativas • Cursos o métodos de estudio y uso de las bibliotecas 	<p>Acciones del tipo B2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de grupos para conocerse a sí mismos • Técnicas de trabajo en pequeños grupos • Desarrollo de la rejilla de constructos para el autoconocimiento • Enseñar a desarrollar el proyecto personal y profesional (inicio) 	<p>Acciones del tipo B3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programas de información profesional • Programas de exploración del mundo del trabajo • Programas de educación para la carrera 	<p>Acciones del tipo B4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atención particularizada a universitarios con deficiencias físicas • Servicios de counseling para personas con problemas personales
C. En los terceros y/o al finalizar los estudios	<p>Acciones del tipo C1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Información profesional sobre salidas laborales • Motivación hacia los doctorados y la investigación • Información sobre conexión con la Unión Europea 	<p>Acciones del tipo C2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientación de las competencias de liderazgo, gestión, dirección de empresas • Motivación hacia el espíritu empresarial: organización de la propia empresa • Programas de relación entre intereses, aptitudes y trabajo a realizar una vez acabados los estudios • Orientación sobre el tema del estrés laboral • Enseñar a desarrollar el proyecto personal y profesional (final) 	<p>Acciones del tipo C3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programas duales escuela/empresa (universidad/empresa) • Prácticums: orientación y evaluación • Relaciones reales con las instituciones dedicadas al trabajo (Cámaras de Comercio, Círculos de Economía...) 	<p>Acciones del tipo C4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientación para planificar carreras específicas para las personas disminuidas • Sugerencias para facilitar la creación de puestos de trabajo por los mismos universitarios con problemas • Conexiones con programas de la Unión Europea
D. Durante los primeros cinco años de desarrollo profesional	<p>Acciones del tipo D1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientación a los postgraduados • Orientación y guía hacia asociaciones, sindicatos, gremios y colegios profesionales 	<p>Acciones del tipo D2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinámicas de grupos para intercambiar hallazgos entre diferentes asociaciones, trabajadores de un mismo sector... • Innovaciones acerca de la gestión de Recursos Humanos • Elaboración de estadísticas por sectores profesionales 	<p>Acciones del tipo D3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encuentros sobre innovaciones profesionales • Renovación de las competencias profesionales • Información sobre la innovación de los sectores profesionales en relación con la sociedad del conocimiento 	<p>Acciones del tipo D4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creación de redes entre personas sin y con necesidades laborales especiales • Investigación básica y aplicada para la resolución de problemas laborales especiales

Fuente: Adaptado de Rodríguez Moreno (2002:68-84).

En cuanto a los agentes implicados en la labor orientadora, la profesora Rodríguez Moreno hace mención a los tutores como figuras que permiten desarrollar la atención personalizada, aunque ésta también puede desarrollarse por parte de orientadores especializados. De igual manera se mencionan otros servicios de la propia universidad e incluso externos a ella como agentes implicados en el desarrollo del modelo integral de orientación que plantea. Aún así, Rodríguez Moreno no establece una estructura organizativa concreta, si bien describe numerosas acciones de orientación que podrían llevarse a cabo desde las universidades e indica los agentes que podrían estar implicados en esta tarea. No obstante, este modelo otorga una gran autonomía a las universidades en el diseño de la estructura organizativa de un sistema de orientación que se ajuste a sus necesidades y posibilidades, indicando que cada una de ellas debe tener en consideración los recursos humanos de que disponga, los presupuestos a medio y largo plazo, las necesidades de la institución, las directrices de la política educativa...

3.5.3. El modelo integral propuesto por Álvarez Rojo

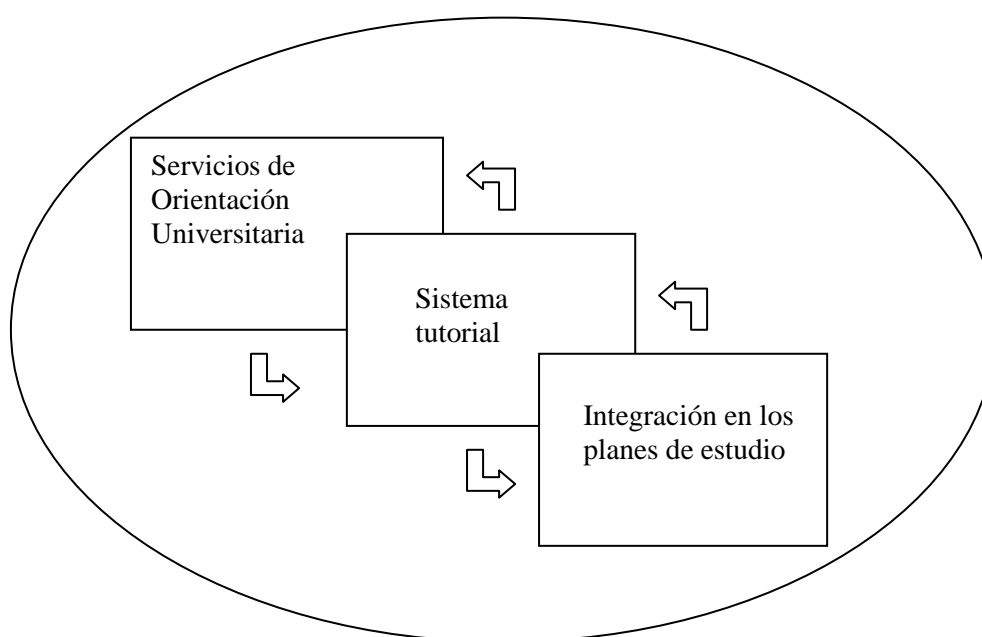
El profesor Álvarez Rojo parte de la premisa de que estudiar en la universidad implica manejar conocimientos -contenidos de las materias, programación y redacción de trabajos de nivel universitario, etc.- y el desarrollo de otras habilidades -sintetizar, razonar, criticar, documentarse, informarse, etc.- y adquirir e implementar actitudes -interés por el conocimiento, responsabilidad, trabajo en equipo...-. De cara a conseguir estos objetivos, el autor plantea que la institución debe dar apoyo en los ámbitos académicos y profesionales, y que es también esta misma la que debe considerar si debe intervenir o no en el ámbito personal, aunque lo incluye en el modelo de intervención que propone.

Álvarez Rojo plantea un sistema integrado de orientación que debe dar respuesta a tres finalidades principales. La primera de ellas, facilitar el *desarrollo profesional de los estudiantes* incluye dimensiones como enseñar a tomar decisiones, a construir su itinerario académico, a elaborar sus proyectos profesionales y a aprender los mecanismos de inserción laboral, facilitando el desarrollo de una serie de competencias o de habilidades socio profesionales. Por otra parte, *la orientación del aprendizaje*, fomentando actitudes hacia la indagación, la curiosidad intelectual y la exploración del mundo de las ideas. Finalmente, si es posible y a la institución se le permite, ayudar al universitario en su *desarrollo personal y vital*. Los objetivos se centran, por tanto, para

Álvarez Rojo, en la ayuda para planificar el desarrollo académico, personal y profesional de los estudiantes. En cuanto a la estructura, el autor aboga por un sistema comprensivo en el que se combine la integración de contenidos orientadores en las materias de estudio (primer nivel), un sistema tutorial (segundo nivel) y la actuación de los servicios de orientación (tercer nivel). Precisamente una de las novedades de este modelo respecto a los anteriores es la importancia que se le concede a la integración de contenidos vinculados a la orientación en los planes de estudio (primer nivel) y la priorización que hace de los ámbitos de intervención en función de su necesidad.

Este autor entiende el sistema tutorial como todo aquel abanico de actividades y estrategias orientadoras, a nivel individual y grupal, que lleva a cabo el profesor/tutor con el alumnado y puesto que, como vimos con anterioridad, los aspectos académicos, personales y laborales son difíciles de separar unos de otros, la tutoría ha de ser enfocada desde una perspectiva globalizadora. Igual que ocurría con el modelo propuesto por Rodríguez Espinar, la relación tutorial es fundamentalmente una relación de ayuda individualizada, lo que no significa un obstáculo para que además se impliquen varios profesores.

Figura 2. Modelo integral de orientación propuesto por Álvarez Rojo



Fuente: Álvarez Rojo (2000, consultado en Rodríguez Moreno, 2002:64).

3.5.4. El modelo organizativo de orientación universitaria y acción tutorial de Cano

González

Cano González (2008b) propone un modelo organizativo que incluye tres niveles de intervención interrelacionados entre sí, que recogen tres ámbitos de responsabilidad y decisión institucional:

- Primer nivel: universidad (Vicerrectorado de Estudiantes, coordinador general). Este primer nivel lo entiende el autor desde una visión macroinstitucional y considera que es desde la universidad como institución desde donde se debe gestar y coordinar el conjunto de propuestas organizativas para el establecimiento de un Plan de Acción Tutorial (PAT) consensuado por toda la comunidad universitaria o, al menos, por un amplio sector de la misma. Para ello, propone la creación de un *Área de Orientación Universitaria y Acción Tutorial* que dependa del Vicerrectorado de Estudiantes e indirectamente del Vicerrector de Ordenación Académica. De esta forma, se plantea el autor la necesidad de crear una comisión general formada por los coordinadores de centro y los coordinadores de título. Entre sus funciones estarían (Cano González, 2008b:200) “establecer las líneas estratégicas de acción, comunes y obligatorias a todos los centros y sus correspondientes titulaciones, respetando, al mismo tiempo, aquellas otras que por la naturaleza de las propias titulaciones y participando de este tronco común, han de tener una dimensión específica en cada caso”.
- Segundo nivel: facultad y/o escuelas técnicas y escuelas técnicas superiores (Vicedecanato de Ordenación Académica y/o Subdirector de Estudios, coordinador de centro). El segundo nivel se corresponde con el compromiso que deben asumir las facultades, escuelas técnicas o escuelas técnicas superiores. Entre sus competencias, señala el autor establecer las líneas estratégicas de acción, comunes y obligatorias a todas las titulaciones, diseñar el Plan de Acción Tutorial de centro para, posteriormente adaptarlo a las exigencias de cada titulación y curso y apoyar la planificación y creación de un Servicio de Orientación Profesional y Laboral, servicio que estará conectado con aquellas instituciones públicas y privadas de cara a facilitar la formación profesional e inserción laboral de los egresados.
- Tercer nivel: titulación (coordinador de titulación, directores de departamento, tutores académicos, colaboradores-tutores, alumnos-tutores). Este tercer nivel se

corresponde con el desarrollo y la concreción práctica de la tutoría académica, por lo que la figura central del proceso es el tutor o tutores de curso o nivel. Propone el autor la creación de una comisión de título que esté formada por el coordinador de título y los tutores de curso -uno por cada 10 o 15 alumnos- y por último, los alumnos-tutores. Esta tutoría, que se desarrollaría al margen de la tutoría legal o funcional que debe llevar a cabo de forma obligatoria el profesor de cada materia sobre los contenidos de ésta con los alumnos que estén matriculados en ella, parte de que son los estudiantes los que pueden participar voluntariamente en ella.

Este modelo organizativo debería dar respuesta, según palabras del propio autor, a “cuatro grandes y complejos ámbitos de intervención” (op. cit., p. 202):

- El contenido de las materias que configuran una titulación académica y su aprendizaje en relación con las modalidades organizativas de la enseñanza y con los métodos que le son propios.
- El conjunto de competencias, generales y específicas, a favorecer y potenciar en todos los alumnos.
- El camino o itinerario a seguir conjugando su carácter académico y profesional.
- Las demandas de asesoramiento y ayuda personal que soliciten los estudiantes en momentos puntuales.

Cano González (2008b:188) otorga un papel fundamental a la tutoría como “uno de los mimbres a tener en cuenta en el tejido de la nueva Universidad”, como un elemento inherente a la función docente, un factor de concreción práctica de la actividad orientadora de carácter integral y un elemento de calidad y excelencia de la Educación Superior. Tomando como base estas premisas, considera el autor que la acción tutorial ha de entenderse en una triple dimensión que se corresponde con los diferentes momentos de la vida del estudiante universitario (op. cit., p. 188) “tutoría vocacional (tránsito Bachillerato-universidad), tutoría académica-universitaria (docente y orientadora) y tutoría profesional-laboral (inserción laboral)”. El autor considera que (op. cit., p. 196):

“La tutoría académica universitaria (docente y orientadora), en cuanto que uno de los eslabones a tener en cuenta en esta serie encadenada de innovaciones y nuevas propuestas, se perfila como un proceso planificado y organizado de ayuda y

asesoramiento colaborativo en las áreas de la orientación académica, profesional, personal y laboral, dirigido a todos los estudiantes desde el inicio de su tránsito por la universidad y a lo largo de todo el periodo de su formación académica, con el fin de guiar su aprendizaje autónomo, propiciar y favorecer una relación de concordancia armónica entre sus potencialidades individuales y las posibilidades de la oferta educativa, y favorecer una formación de calidad entendida en términos de desarrollo personal y éxito académico total”.

3.5.5. Recapitulación de los elementos comunes de las diferentes propuestas

Aunque cada una de las propuestas de los autores encaminadas a conseguir un modelo integral de orientación cuenta con sus propias características, podríamos identificar sus principales rasgos con un modelo que tiende a integrar la orientación como un proceso amplio de ayuda al alumno con el fin de que alcance su máximo desarrollo como persona, implicando a diferentes agentes y extendiéndose a lo largo de toda la vida universitaria. En este sentido, abogamos, tal y como lo hacen los autores ya citados y otros (Álvarez Pérez y González Afonso, 2008; Vidal y Vieira, 2006) por un sistema de orientación universitaria en el que se contemplan diversos niveles de actuación que han de funcionar de forma coordinada. Algunas de las características definitorias y recomendaciones comunes de estas propuestas de hacia dónde debe encaminarse la orientación y la tutoría en la universidad -que además compartimos porque consideramos que son las que más se ajustan a las necesidades actuales-, podrían resumirse en las siguientes:

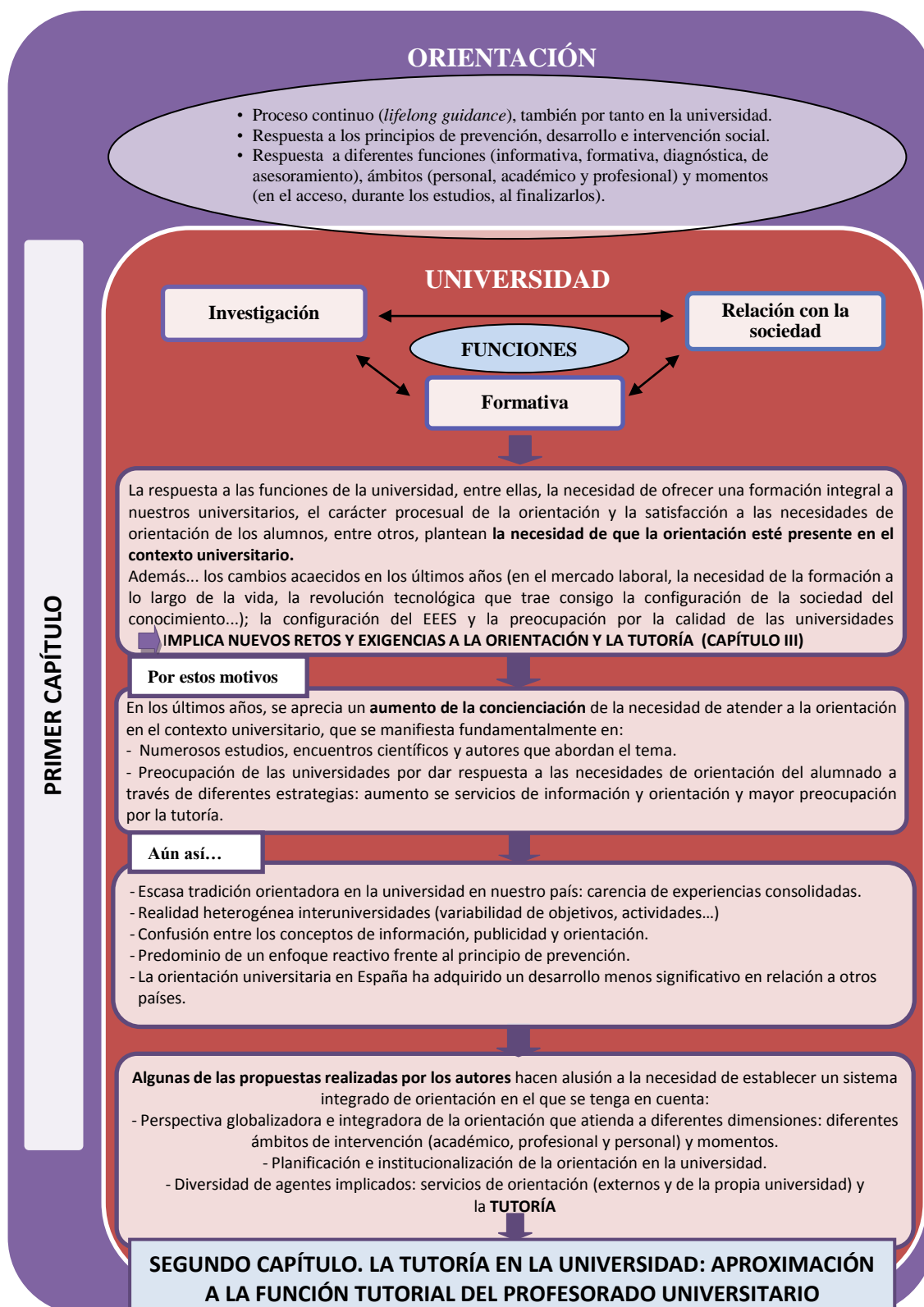
- La orientación al estudiante desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones: las tendencias actuales de orientación universitaria tienden a considerar al alumno de forma global, tomando en consideración diferentes ámbitos de intervención: académica, personal y profesional. A su vez, también se tiende a considerar que los problemas a los que se enfrentan los alumnos a lo largo de su paso por la universidad varían en función del momento en que se encuentre: antes del acceso a la universidad, durante su estancia en la misma o al finalizar sus estudios. El modelo integral considera que deben tenerse en consideración las necesidades de los alumnos en cada uno de estos momentos, por lo que se enfatiza el carácter evolutivo del proceso de orientación y la posibilidad de tenerlo en consideración en la planificación del sistema de orientación de la propia universidad (Vieira y Vidal, 2006).

- La planificación e institucionalización de la orientación en la universidad: el carácter intencional de la orientación supone la necesidad de establecer planes específicos de acción en los que se definan, entre otros, los objetivos y los medios a través de los cuales alcanzarlos. Se considera necesario, pues, que la orientación se integre como un sistema planificado en la estructura organizativa de la institución, es decir, que se institucionalice la acción orientadora.
- Diversidad de agentes implicados: se consideran diferentes niveles específicos de acción que implican a diversos agentes. Generalmente, los autores establecen un primer nivel de intervención protagonizado por el profesor-tutor, un segundo nivel de servicios internos específicos de la propia universidad (servicio de información, de orientación laboral, de atención a alumnos que presentan alguna discapacidad...) y, por último, un tercer nivel que estaría compuesto por servicios externos a la propia universidad, también de carácter específico (servicios de colocación, servicios para la igualdad de oportunidades...). Esta diversidad de agentes implicados hace necesaria una coordinación entre ellos.
- Estructura organizativa de la orientación, la institución como elemento clave: las diferentes propuestas de los autores encaminadas hacia la consecución de un modelo integral plantean niveles específicos de acción a través de los cuales podría estructurarse la orientación en la universidad (servicios externos, tutoría, integración en el currículum...), pero a la vez consideran que es la propia universidad la que, en función de sus características particulares, debe determinar la estructura de los agentes y medios a través de los cuales organizar la orientación en este nivel educativo. Estamos de acuerdo con Vieira y Vidal (2006) cuando establecen que “las características de los sistemas educativos y su tradición orientadora, el grado de institucionalización de sus servicios de orientación, la variedad en la tipología de sus estudiantes, son factores que definen a la institución y a su vez afectan a la organización del sistema de orientación”.
- Del mismo modo se debe considerar la necesidad de que, como sistema institucional planificado, debe ser evaluado.

4. A MODO DE SÍNTESIS

Partiendo de las cuestiones analizadas a lo largo del presente capítulo, el esquema que sigue a continuación constituye una síntesis de los principales elementos abordados.

Figura 3. Síntesis de los principales aspectos abordados en el primer capítulo



CAPÍTULO 2

LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD: APROXIMACIÓN A LA FUNCIÓN TUTORIAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

1. LA TUTORÍA: APROXIMACIÓN AL CONCEPTO Y FUNCIONES

“La dialéctica de lo que es/debe ser el profesor forma parte de la dialéctica entre las demandas sociales, las funciones de la universidad, las necesidades de este profesional y las posibilidades reales de compaginar las diferentes perspectivas.”

Gairín (2003:120)

Diversos autores que se han aproximado al rol del profesorado universitario (Benedito, 1993; Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995; Gairín, 2003; Palomero, 2003; Vieira, Junquera y Vidal, 2004; García Rodríguez y González Losada, 2007) han identificado las funciones que éstos desempeñan fundamentalmente con la docencia, la investigación y la gestión, incluyendo a su vez la función tutorial como parte de su labor profesional.

De hecho, ya en 1998, en la Declaración Mundial *La Educación Superior en el Siglo XXI, Visión y Acción* (UNESCO, 1998) se indicaba que una de las responsabilidades del profesorado universitario es la de ofrecer, cuando sea necesario, orientación y consejo, cursos de apoyo educativo y recuperación, estrategias para el estudio y el aprendizaje y otras formas de asesoramiento y ayuda al alumnado que permitan mejorar su situación y sus condiciones de vida.

Para algunos autores, la tutorización del alumnado constituye una de las funciones que conlleva la docencia universitaria (De Miguel, 1991; Zabalza, 2003; Hernández de la Torre, 2002; Rodríguez Espinar y cols., 2004; González Maura, 2006; Palomares, 2007) y para otros (Alañón, 2000; Lázaro, 2003; Cano González, 2009), una de las funciones del profesor universitario, junto con la docencia y la investigación (en función de si nos acercamos más a la tutoría de materia o vamos más allá, hacia la tutoría de carrera o itinerario formativo).

Si nos adentramos en algunas de las aportaciones realizadas por diferentes autores constatamos en primer lugar que, desde hace ya casi dos décadas, De Miguel (1991) centra las principales actividades del profesor universitario, como docente, en la organización de la docencia, la elaboración del programa, la evaluación de la docencia y las actividades académicas fuera del aula, entre las que incluye las tutorías con el alumnado.

Del mismo modo, Zabalza (2003) identifica la tutoría como parte de la función docente; en este sentido, en un acercamiento al análisis de la figura de los docentes universitarios, identifica las siguientes tareas: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa), manejar las nuevas tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades, comunicarse-relacionarse con los alumnos, tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza, identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Palomares (2007:144) también define el perfil profesional del docente universitario del siglo XXI que, según indica, se centra, entre otras, en las siguientes competencias, entre las que incluye la atención tutorial al alumno:

- “Dominar conocimientos para poder orientar el proceso de aprendizaje, evaluar formativamente, incentivar y motivar a todo el alumnado, etc.
- Ser más sensible a los mensajes, contenidos e intereses del alumnado y estar más receptivo para poder establecer relaciones con otras instituciones educativas, empresas...
- Mejorar sus estrategias metodológicas y comunicativas para poder relacionarse con alumnado de diferentes países, condiciones y necesidades personales y socioculturales.
- Centrar su función docente en la orientación individualizada para formar alumnos emprendedores que generen su propio trabajo como profesionales comprometidos y válidos internacionalmente.
- Generar y promover actitudes positivas hacia la diversidad, la apertura y el respecto a las diferencias individuales.
- Fomentar el aprendizaje permanente.”

Por otro lado, Lázaro (2003) recoge la tutoría en uno de sus trabajos como una de las funciones del profesor universitario junto a otras: función instructiva, relacionada con la transmisión del saber; función investigadora y función formativa o tutorial. Asimismo, Cano González (2009) identifica las funciones del profesor universitario con las siguientes: tutorial, docente, investigadora y de gestión.

Constatamos, por tanto, que en la literatura sobre el tema existe consenso en considerar la tutoría como una de las funciones del profesorado universitario, entendiéndola como una parte sustancial de su perfil profesional (ver figura 4).

Figura 4. Funciones del profesorado universitario



Fuente: elaboración propia.

A continuación, y a lo largo de todo este segundo capítulo, abordaremos el concepto y las funciones de la tutoría teniendo en consideración que, en un primer momento, ésta se vinculaba estrechamente, como vimos, a su práctica como docente de una determinada materia, aunque en la actualidad toman fuerza nuevas modalidades como es el caso de la tutoría de carrera.

Forma parte también del presente capítulo el acercamiento a los roles y competencias requeridos al tutor, la importancia que desempeña la formación y el análisis de las referencias sobre la orientación y tutoría en la universidad en la legislación estatal y en los Estatutos de la propia Universidad. Profundizar en estas disposiciones legales nos permitirá entender por qué la situación actual de la orientación y la tutoría en la universidad es muy diferente a la que se establece en los niveles de enseñanza no universitaria.

Posteriormente analizaremos los planes de acción tutorial que en los últimos años se han puesto en marcha en diferentes universidades españolas y, por último, realizaremos una aproximación a algunas de las investigaciones realizadas en los últimos tiempos en relación al tema de estudio que nos ocupa, indagando en sus objetivos, características metodológicas y principales resultados obtenidos.

1.1. Tutoría: multiplicidad de conceptos

Las primeras referencias al concepto de tutor nos llevan, según numerosos autores (Shea, 1992; Zabalza, 2003; González Maura, 2006), a los tiempos de Ulises. Cuando Ulises va a la guerra de Troya encomienda el cuidado de su hijo Telémaco a un tutor, llamado Mentor -de hecho, los ingleses utilizan el término “mentores” para referirse a los tutores-. Es por este motivo que el concepto de tutor o mentor ha ido ligado a aquellas personas que actúan como consejeros, maestros o personas dispuestas a prestar ayuda. No obstante, Pérez Abellás (2005:142) indica al respecto:

“Debemos indicar que Mentor y Telémaco no constituyen la primera diada de mentor-protegido; Fager indicó que podemos encontrar diadas parecidas en la Biblia hebrea; él menciona a Moisés y Josué como una diada; a Elijah y Elisha como otra. La historia está repleta de ejemplos de relaciones parecidas: Sócrates y Platón, Freud y Jung, Lorenzo de Medici y Miguel Ángel, Haydn y Beetowen, Hoad y Mead, Sartre y Simone de Beauvoir, etcétera”.

El término tutor, del latín *tutor*, -*ōris*, proviene del verbo *tueor*, cuyos significados son: mirar por, representar a, tener bajo protección a alguien, defender, velar por, tener encomendado y bajo la responsabilidad a otra persona... Se define en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua (vigésima segunda edición) como aquella “persona que ejerce tutela”, la “persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura” o en una acepción más amplia, como el “defensor, protector o director en cualquier línea”.

Zabalza (2003:126) considera que el tutor ejerce a la vez de defensor, guía y protector, que son algunas de las acepciones que tradicionalmente se le han asignado, considerando:

“...es el profesor que guía desde cerca al desarrollo personal y la formación del estudiante; es la persona fuerte y experimentada que defiende al tutorando de la novedad y las incertidumbres del inicio de cualquier proceso profesional; es el orientador técnicamente competente capaz de guiar por los vericuetos del ejercicio profesional al que el tutorando se incorpora; y es la persona prudente y amiga que, llegado el caso, sabrá también defenderla de las presiones y conflictos a los que su propia inexperiencia le podría conducir con excesiva facilidad”.

En la misma línea se sitúan García Nieto y cols. (2004:18) que consideran que, pese a la multiplicidad de conceptos, “tutoría supone siempre tutela, guía, asistencia y ayuda mediante la orientación y el asesoramiento”.

No obstante, pese a referirnos continuamente al término tutor, los conceptos utilizados en otros contextos para referirse a la misma relación de tutela y ayuda - aunque por supuesto, con los matices que genera cada contexto en particular- son diferentes (como el ámbito de la empresa o de diferentes países...). Por este motivo, cuando hablamos de tutoría, nos estamos refiriendo a una noción amplia que, tal y como sugieren Lobato, Arbizu y Del Castillo (2004:135):

“Tanto en el contexto educativo como en el formativo, el término español tutor o asesor académico como algunos autores (García Ramos y Gálvez, 1996) han tratado de denominarlo, se refiere a la función y actividades desempeñadas por quien, en lengua inglesa se denomina mentoring (Hansman, 2002), tutoring (Pedicchio and Fontana, 2000), supervision (Rikard, 1990), e incluso coaching (Délivré, 2002), y en lengua francesa tutorat (Baudrit, 2000), conseil pedagogique (Chalies et Durand, 2000), supervision (Villers, 1998) y más recientemente accompagnement (Le Bouedec, 2001)”.

Y, pese a la diversidad de términos, muchos de ellos derivados de la traducción del concepto a diferentes lenguas, para estos autores, el término tutor tiene un denominador común: la persona que ejerce la función de guiar, orientar e informar al estudiante en su formación intelectual, académica o profesional (Lobato, Arbizu y Del Castillo, 2004).

Resulta asimismo relevante la evolución experimentada por el concepto de tutoría a lo largo de los años. En el contexto que nos ocupa, el universitario, Lázaro (1997a) explica que, en los orígenes de la Universidad (finales del S. X-comienzos del S. XI en Salerno, Bolonia, Montpellier), la figura del tutor se identificaba con la del educador pleno cuya misión consistía en formar al alumno en su totalidad. Era el profesor más específicamente encargado de velar por el desarrollo de la personalidad del estudiante, siendo el garante de su grado de cientificidad y de su formación. Esta formación del “espíritu científico” requería un tratamiento individualizado y una relación muy personalizada, que se establecía en términos de tutoría. De este modo, tal y como nos indica Lázaro (1997a:245) “el tutor se entendía como el «acompañante» de pocos alumnos; así surge un rol de atención al discente, independiente del rol científico y del rol didáctico”.

En las dos últimas décadas podemos encontrar numerosos trabajos que han abordado el tema de la tutoría y la figura del tutor y cuyos planteamientos difieren de aquellos que dieron origen al concepto. A continuación se exponen algunas definiciones

aportadas por diferentes autores, fundamentalmente las que se vinculan al contexto universitario (cuadro 6). Posteriormente intentaremos, partiendo de la visión otorgada en estos trabajos, una aproximación a las características o elementos comunes.

Cuadro 6. El concepto de tutoría según diversos autores

AUTORES	DEFINICIONES
Sánchez (1976, citado en Rodríguez Moreno, 2002:58)	“Tutoría es la acción de ayuda al alumno -individualizada o en grupo- que el profesor puede ejercer además y en paralelo a su propia acción como docente”. “aquello que un profesor celoso de su labor puede hacer en el campo de la orientación en relación con el grupo de alumnos que le ha sido encomendado”.
González (1978, citado en Rodríguez Moreno, 2002:58)	“El tutor constituye un elemento personal y funcional del proceso educativo con funciones de defensa, ayuda, preocupación, resolución de problemas de la clase, de mediación o representación. González defiende que “el tutor no se distingue del profesor”.
Lázaro y Asensi (1989)	Actividad inherente a la función del profesor, que se realiza individualmente con los alumnos de un grupo-clase con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje.
Echeverría (1997)	La actividad del profesor tutor encaminada a propiciar un proceso madurativo permanente, a través del cual el estudiante universitario logre obtener y procesar información correcta sobre sí mismo y su entorno, dentro de planteamientos intencionales de toma de decisiones razonadas: integrar la constelación de factores que configuran su trayectoria vital; afianzar su autoconcepto a través de experiencias vitales en general y labores en particular; desplegar las habilidades y actitudes precisas, para lograr integrar el trabajo dentro de un proyecto de vida global.
Gallego (1997:68)	"un proceso orientador en el cual el profesor-tutor y el alumno se encuentran en un espacio común para, de mutuo acuerdo, con un marco teórico referencial y una planificación previa, el primero ayude al segundo en aspectos académicos y/o profesionales y juntos puedan establecer un proyecto de trabajo que conduzca a la posibilidad de que el estudiante pueda diseñar y desarrollar su plan de carrera".
Tirado (1997)	La actividad pedagógica que lleva a la práctica el equipo docente de un mismo grupo con la intención de que el proceso educativo y de enseñanza y aprendizaje se ajuste, al máximo, a las características y necesidades de todos y cada uno de los estudiantes.
Alañón (2000:39)	“Tutoría es aquella acción formativa y orientadora que el profesor ejerce con sus alumnos, a la vez y en paralelo con sus tareas instructivas”.
Rodríguez Moreno (2002:64)	“El sistema tutorial sería todo aquel abanico de actividades y estrategias orientadoras, a nivel individual y a nivel grupal, que despliega el profesor/tutor con el alumnado”.
Lázaro (2002)	El tutor es un profesor que atiende personalmente a los alumnos en sus problemas científicos y académicos (de inserción en la comunidad universitaria, por ejemplo), atendiendo a sus problemas de desarrollo personal y profesional (...) El tutor es un garante que acompaña científicamente al estudiante, orientándole y asesorándole.
Hernández de la Torre (2002:144)	“...orientar, guiar, informar al alumno considerado individualmente, en su formación intelectual, personal y social, de forma personalizada para que éste aprenda a aprender y a insertarse en su futura profesión y en la sociedad”

AUTORES	DEFINICIONES
Lázaro (2003: 108)	“profesor que tutela la formación humana y científica de un estudiante y le acompaña en sus procesos de aprendizaje”
Ferrer (2003:72)	“una actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal”.
Gairín y cols. (2004:67)	“un proceso orientador que desarrollan de manera conjunta profesor y estudiante, en aspectos académicos, profesionales y personales, con la finalidad de establecer un programa de trabajo que favorezca la confección y diseño de la trayectoria más adecuada a la carrera universitaria escogida”.
Gil Flores y cols. (2004:152)	“la acción tutorial forma parte de la propia función docente del profesorado universitario y es el nivel de concreción de la orientación que puede estar más cercano al alumnado. Es por tanto la acción orientadora que realiza el profesorado con el alumnado y está vinculada a su actividad docente”.
González Maura (2006:29)	“Una actividad y una función del profesor dirigida a potenciar la formación integral del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.
García Nieto y cols. (2005a:191)	“aquel que tiene especialmente encomendado a un estudiante (o grupo de estudiantes) para asesorarlo y ayudarlo en su proceso educativo, como medio de contribuir al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares definidas para cada titulación. Es el profesor que, a la vez y en convergencia con las funciones de la docencia, lleva a cabo un conjunto de actividades orientadoras y formativas, procurando que el estudiante alcance el máximo desarrollo en lo cognitivo, lo personal, lo académico y lo profesional”.
Solá y Moreno (2005:131)	“La tutoría ha de considerarse dentro del campo de responsabilidad que el profesor ha de tener para con los estudiantes, con la finalidad de contribuir a su formación integral y no meramente académica”.
Coriat y Sanz (2005)	Mediante la tutoría el profesor facilita al estudiante una ayuda, basada en una relación personalizada, para conseguir sus objetivos académicos, profesionales y personales a través del uso de la totalidad de recursos institucionales y comunitarios.
Gallego (2006:187)	“Tutoría o acción tutorial es el proceso orientador en que se hallan comprometidos tanto el profesor como el estudiante, con el objetivo de que el primero ayude al segundo (durante el período de formación universitaria) a planificar su desarrollo personal y profesional”.
Pérez Boullosa (2006:134)	“una modalidad organizativa de la enseñanza universitaria en la que se establece una relación personalizada de ayuda en el proceso formativo entre un facilitador o tutor, habitualmente un profesor, y uno o varios estudiantes”.
Álvarez Pérez y González Afonso (2008:53)	“La tutoría (...) se presenta como una estrategia con la que se pretende apoyar y asesorar a los estudiantes en su proceso de adaptación, de desarrollo y de formación”.

Fuente: elaboración propia.

Una vez revisados los conceptos aportados por los autores podemos establecer, como elementos comunes, los siguientes:

- La finalidad principal de la tutoría coincide con la del concepto de orientación, puesto que constituye el primer nivel de intervención, la labor orientadora que desarrolla el profesor con el alumno; por tanto, se entiende como un proceso de

ayuda que el primero ejerce con el segundo durante su período formativo de cara a que alcance sus objetivos académicos, profesionales y personales.

- Es una actividad de carácter formativo y orientador que debe contribuir a ofrecer una formación integral al estudiante. En la actualidad, la concepción de la tutoría centrada exclusivamente en la resolución de dudas de una determinada materia está superada al menos en el plano de lo que “debería ser” la acción tutorial -no tanto en el terreno de los hechos como veremos más adelante-. Actualmente, los autores que estudian el tema hacen alusión a la tutoría desde una noción más amplia, de carácter orientador, que incluye aspectos vinculados a la trayectoria académica del estudiante, pero también a lo personal y profesional, considerando la tutoría como un elemento facilitador en este proceso: orientación en el acceso a la universidad y adaptación al nuevo contexto, elección de itinerarios curriculares, hábitos de estudio, transición al mercado laboral...
- La función tutorial como una función más del profesor universitario: la mayoría de autores explicita en sus definiciones que la tutoría forma parte de las funciones que debe realizar el profesor universitario. Algunos de ellos entienden la tutoría como la acción orientadora desarrollada de forma paralela a la función docente (Sánchez, 1976, citado en Rodríguez Moreno, 2002; Alañón, 2000), mientras que otros, como Hernández de la Torre (2002), Rodríguez Espinar y cols. (2004) y González Maura (2006), parten de que la acción tutorial forma parte de la propia acción docente y que, por tanto, es inherente a ella.
- La tutoría constituye una actividad intencional, aunque sólo algunos autores mencionan que es planificada.
- La tutoría puede desarrollarse de forma individual o grupal.

Podríamos resumir pues la actual concepción de la tutoría como lo hacen Álvarez, Asensio, Forner y Sobrado (2006:169):

“La tutoría universitaria, por lo que se refiere a su concepción general, en poco tiempo ha concitado un nivel de acuerdo suficientemente homogéneo entre quienes la consideramos como: a) un elemento más de la labor docente; b) un enfoque de la orientación dirigido hacia la mejora y el éxito académico de los estudiantes; c) un factor que puede contribuir a la calidad de la enseñanza superior. Sin duda, esta coincidencia de criterios se sostiene sobre una determinada concepción de la tutoría en la enseñanza universitaria que va más allá de la tutoría académica o de asignatura.”

1.2. La tutoría como el primer nivel de intervención dentro de un modelo integrador de orientación universitaria

“...es un buen momento para poder sentar las bases teórico-prácticas que posibiliten una visión amplia de la orientación, entendiendo que va más allá de la simple información académico-profesional y de una función tutorial que, centrada excesivamente en los aspectos académicos, olvida aspectos profesionalizadores o características o situaciones personales”

Rodríguez y Gallego (1999:180)

Si partimos de la concepción que otorgan a la orientación en la universidad los modelos integradores abordados con anterioridad (Álvarez Rojo, 1994b; Watts y Van Esbroeck, 1998b; Van Esbroeck, 2002a, 2008; Rodríguez Moreno, 2002; Cano González, 2008b), de las acepciones otorgadas por los autores y de las tendencias actuales en la estructura organizativa de la intervención orientadora, reconocemos y partimos en nuestra investigación de que la tutoría constituye, junto con otros, uno de los niveles de orientación que debe integrarse dentro de un modelo integrador de orientación universitaria. Por tanto, consideramos:

1. En nuestra investigación concebimos la tutoría universitaria como uno de los niveles de la orientación en la universidad, por lo que entendemos que ésta debe contribuir al logro de los grandes fines y objetivos de ésta: “informar, formar, prevenir y ayudar a tomar decisiones” (García Nieto y cols., 2004; García Nieto, 2008). La tutoría es por tanto uno de los niveles o componentes de la orientación, tal y como la definen numerosos autores (Del Rincón, 2000; Rodríguez Moreno, 2002; Zamorano, 2003; Pérez Abellás, 2005; Cano González, 2008a, 2008b) y constituye la orientación que recibe el alumno en un primer nivel de intervención, la realizada por el profesor con su grupo de alumnos, ya sea grupal o individualmente, con cada uno de ellos. Sería lo que Cano (2008a:19) define como “el nivel más cercano y próximo al estudiante en el ejercicio concreto de la orientación” y Gil y otros (2004:152) entienden como: “el nivel de concreción de la orientación que puede estar más cercano al alumno”.
2. La tarea orientadora en la universidad se fundamenta no sólo en la acción tutorial, como vimos en el primer capítulo de este trabajo, sino que existen otros niveles de la orientación -nivel de centro, de universidad e incluso externos a ésta-, a través generalmente de programas o servicios de orientación, que hacen posible afrontar

contenidos de la intervención orientadora a los que no puede darse respuesta a través de la tutoría. En la actualidad, como afirmábamos en el primer capítulo, la práctica totalidad de las universidades españolas, incluida la Universidad de Santiago de Compostela, disponen de algún centro/servicio de información y orientación para el alumnado universitario.

Por tanto, no sólo la tutoría universitaria debe hacer frente a las necesidades de orientación de los alumnos, sino que las instituciones de educación superior cuentan en algunos casos o debería contar en otros, con mecanismos como los mencionados servicios de información y orientación. Por este motivo, estamos de acuerdo con lo que Rodríguez Espinar y cols. (2004:57) afirman al respecto: “No se trata de convertir a los docentes en orientadores. Se trata, simplemente, de hacer más explícita y con un mayor protagonismo la función que cada profesor desarrolla de forma espontánea como guía y facilitador del proceso de aprendizaje de su alumnado”. Del mismo modo lo entiende Zabalza (2003:133) cuando afirma que “el profesor de universidad no tiene por qué ser un confesor, ni siquiera un experto en orientación vocacional”.

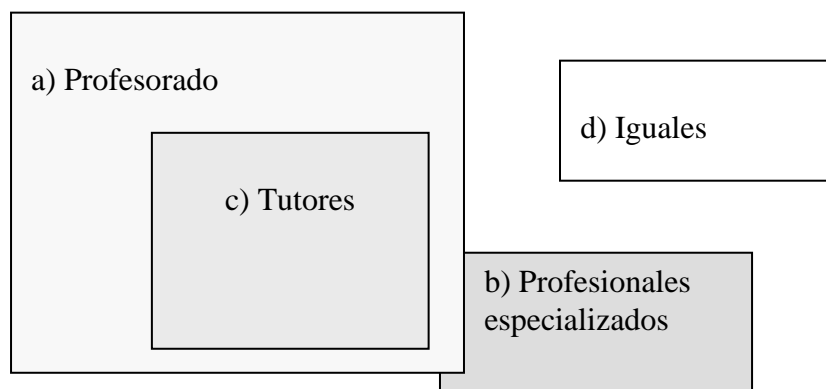
Está claro que el profesor no es un especialista en orientación -aunque pueda formarse específicamente en algunas cuestiones, como veremos más adelante- por lo que, en muchos casos, no tendrá la información y formación necesarias para afrontar diferentes situaciones, pero sí la posibilidad de derivar al alumno al servicio que considere que puede solucionar su duda o problema, o participar en programas específicos para la orientación del alumnado. Por este motivo, es necesario que el tutor cuente con la posibilidad de derivar su responsabilidad orientadora hacia un ente o servicio cuando así lo considere necesario (Del Rincón, 2000).

Del mismo modo, otras actividades específicas como talleres sobre estrategias de búsqueda de empleo, talleres para afrontar la ansiedad ante los exámenes... son estrategias concretas que deben afrontar especialistas en orientación.

Por esto mismo, es la tutoría, en conjunto -y deberíamos añadir “en estrecha colaboración”- con otros estamentos de la propia universidad (Centros de Orientación e Información, Servicios de Orientación Universitaria...) los encargados de ofrecer una adecuada información y orientación al estudiante en diversas vertientes. Aún así, no podemos obviar que, en la actualidad, tal y como

nos recuerdan las palabras de Sebastián y Sánchez (1999:248): “En la mayor parte de los modelos de orientación en la universidad que cuentan con sistema tutorial, éste funciona de forma independiente y al margen de los servicios de orientación, y viceversa”. Habría, pues, que poner los medios adecuados para que esto no fuese así.

Figura 5. Agentes de la orientación en la universidad



Fuente: Del Rincón (2000:27).

3. Consideramos, al igual que lo hacen otros autores (Rodríguez Moreno, 2002; García Nieto, 2008) que mediante la tutoría universitaria se hace posible contribuir, en relación y colaboración con otros estamentos universitarios como Centros y Servicios de Orientación, a aportar una información y orientación al estudiante en diversos ámbitos que son coincidentes -por ser la tutoría un nivel más de la orientación- con los ámbitos de intervención de la orientación ya mencionados con anterioridad: orientación personal, académica y profesional.

Así lo manifiestan numerosos autores (Álvarez Rojo, 1994b; Watts y Van Esbroeck, 1998b; Van Esbroeck, 2002a; Rodríguez Moreno, 2002; Hernández de la Torre, 2002; Rodríguez Espinar y otros, 2004; Gairín y cols., 2004; Gallego Matas, 2006; Pérez Boullosa, 2006; Pérez Abellás, 2005; González Maura, 2006; García Nieto, 2008) que defienden que la tutoría universitaria debe abordarse desde una triple perspectiva: personal, académica y profesional, basándose para ello en la necesidad de ofrecer una formación integral del estudiante, en los numerosos cambios acaecidos en el ámbito laboral, en las características de los estudiantes universitarios...

Partimos, por tanto, de que la función tutorial en la universidad debe atender a las facetas antes mencionadas, por lo que estamos de acuerdo con Gallego (2006:187) cuando afirma que la función tutorial debe adquirir “una dimensión global y globalizadora que comprende las diferentes facetas de la vida del estudiante”.

No obstante, pese a la visión consensuada, que compartimos, de abordar desde la tutoría aspectos que afecten a la globalidad del estudiante, existe una tendencia clara a asimilar la función tutorial casi exclusivamente con la orientación académica en aspectos vinculados a la propia materia que imparte el profesor. Esto es así en gran parte por la amplia tradición de la tutoría legal o funcional que establece la obligatoriedad de dedicar 6 horas a la tutorización de los alumnos matriculados en las materias, en aspectos vinculados con la resolución de dudas sobre la asignatura concreta -sobre todo antes de las pruebas de evaluación para consultar dudas o después para revisar exámenes...-. Pérez Boullosa (2006:133) lo explica como sigue: “El tiempo de tutoría en nuestro país se ha venido asimilando frecuentemente al tiempo de atención a los estudiantes, en el cual el profesor está disponible para que el estudiante acuda a su despacho a realizarle cualquier tipo de consulta, de corte académico básicamente”.

4. Entendemos la tutoría como un elemento que optimiza el proceso formativo del alumno, cuyos objetivos contribuyen a complementar la formación global del estudiante, de forma contextualizada, posibilitando así su inserción socio-laboral como futuros titulados, ya que contribuye al dominio y desarrollo de capacidades clave (Pino y Ricoy, 2006).

La realidad de lo que constituye en la actualidad la acción tutorial y que han puesto de manifiesto investigaciones previas (Lázaro, 1997a, 2002; Sebastián y Sánchez, 1999; Alañón, 2000; Alcón, 2003; Lobato, Arbizu y Del Castillo, 2004, 2005; García Nieto y cols., 2004, 2005a; Zabalza y Cid, 2006; Pérez Abellás, 2005) se aleja en gran parte de estos planteamientos.

De hecho, la tutoría aparece, en la mayoría de los casos, desvinculada de los procesos de orientación desarrollados en la propia institución universitaria (descoordinación con otros servicios y acciones) y en muchos casos se restringe, como ya adelantamos, al ámbito estricto de la materia de cada profesor.

Por este motivo, estamos de acuerdo con García Nieto (2008) en que, para que la tutoría se constituya como un elemento de calidad, se hace necesario concederle un lugar destacado en la programación de las actividades académicas del profesorado, teniendo en consideración que ésta debe: (op. cit., pp. 25-26):

- “Ser una actividad intencional, con objetivos claros y debidamente programados.
- Contar con los medios y recursos suficientes para poder llevarse a cabo con un mínimo de eficacia.
- Estar inserta en la actividad docente, en coordinación con el resto de actividades formativas.
- Ser un proceso continuo, coherente y acumulativo.
- Suponer un modo de intervención educativa diferenciada e integral.
- Estar comprometida con los diferentes agentes y estamentos universitarios de orientación universitaria como COIE, SOU, Servicios de asesoramiento psicológico...
- Implicar activamente al alumno.
- Estar basada en el respeto y la aceptación mutua.
- Dar protagonismo y libertad personal al alumno.
- Llevarse con un carácter personal y confidencial.”

1.3. Objetivos, funciones, ámbitos y tareas de la tutoría

Los principios, objetivos, funciones y ámbitos de intervención de la tutoría coinciden en su finalidad principal con los vistos en el primer capítulo relativos a la orientación en la universidad, aunque los analizaremos partiendo de cómo se concretan las funciones, objetivos y tareas en el ejercicio de la tutoría.

La mayoría de autores que abordan el tema consideran, como ya adelantamos, que la tutoría universitaria debe ir más allá de la visión burocratizada de ésta, del ámbito de la materia, abarcando aspectos vinculados al desarrollo integral de los estudiantes (Lázaro, 2002; Álvarez Pérez, 2005). No obstante, no podemos obviar que la necesidad y funciones de la orientación y la tutoría en la universidad no son igualmente sentidas y percibidas por toda la comunidad universitaria. De hecho, Sebastián y Sánchez (1999:248) lo resumen afirmando que podemos encontrarnos:

“posiciones muy dispares: desde aquellos que consideran que la universidad sólo debe atender las necesidades académicas, y las demás necesidades no son asunto directo de ésta, hasta quienes consideran la orientación como un elemento más del esfuerzo conjunto que la universidad ha de realizar para lograr los objetivos de desarrollo integral de la persona, asumiendo la conjunción docente-orientador, si bien existen posturas intermedias que apoyan la atención de todas las necesidades

de la persona, pero entendida ésta como tarea complementaria a la académica, extracurricular y administrativamente independientes de la tarea docente”.

Aún así, y partiendo de esta premisa, la tutoría debe dar respuesta a las necesidades del alumno, fundamentalmente en los aspectos en los que éste se encuentra desinformado y desorientado. No debemos obviar que la mayoría de estudiantes que están en nuestras aulas muestran carencias como las que han mostrado con anterioridad numerosos estudios y que ya han sido comentadas en el primer capítulo, pero que, si resumimos en aquellas a las que la tutoría puede dar una mayor respuesta, las sintetizamos como hacen Gil y otros (2004):

- Desconocimiento de la estructura, el funcionamiento, los requisitos, los servicios que ofrece la propia institución, procedimientos administrativos vinculados a la Universidad...
- Desinformación sobre las características de los estudios que realiza (itinerarios, exigencias, salidas profesionales...)
- Dificultades para dar respuesta a las exigencias académicas.
- Escasa participación.
- Carencias en cuanto al dominio de procesos de toma de decisiones.
- Visión parcial de la relación teoría-práctica profesional.
- Falta de dominio de procedimientos que faciliten su inserción laboral.

Y aunque la mayoría de autores que han trabajado el tema y las investigaciones consultadas nos dan un dato un tanto desalentador: las tutorías se utilizan fundamentalmente para resolver dudas sobre la corrección de trabajos o exámenes (Alañón, 2000; Alcón, 2003; Lobato, Arbizu y Del Castillo, 2004, 2005; Pérez Boullosa, 2006) intentaremos a continuación sintetizar las que en la actualidad son consideradas en el ámbito de la disciplina como sus objetivos, funciones, ámbitos de intervención y tareas.

1.3.1. Objetivos y funciones

En un intento de aproximación a los roles y funciones que se le asignan al tutor universitario, nos encontramos con un conjunto bastante amplio, que van desde roles de carácter más académico a otros que se centran más en un nivel de asesoramiento personal y profesional. No obstante, desde una perspectiva amplia, las funciones del tutor se equiparan prácticamente con las funciones que, en el primer capítulo, contemplábamos para los procesos de orientación. Siguiendo a Álvarez Pérez y González Afonso (2007) diferenciamos:

- Función informativa: el tutor debe ofrecer al alumno la información que este demanda en relación a su proceso formativo, especialmente al inicio de los estudios universitarios, que es, como vimos, uno de los momentos en los que el alumno necesita de un mayor apoyo y asesoramiento para integrarse en la nueva institución. Consideran los autores que esta información debe responder a las demandas, observaciones y sugerencias o quejas que los propios estudiantes comunican al tutor. Puede ocurrir que, en muchas ocasiones, el tutor no disponga de toda la información que los alumnos demandan, por lo que se hace necesario que sea capaz de establecer canales de comunicación con otros organismos o instituciones, como pueden ser los servicios de orientación, las fundaciones universidad-empresa...
- Función asesora y supervisora del trabajo académico: otra de las funciones del tutor es supervisar el proceso de adaptación y aprendizaje de los estudiantes que tutoriza. Una vez que tenga un conocimiento más exhaustivo sobre el alumno, el tutor debe dar paso a una intervención más preventiva y formativa, que consiste en colaborar con el alumno en la mejora de su proceso de aprendizaje mediante la realización de una tutoría más personalizada.
- Función orientadora: además de las funciones anteriores, el tutor ha de ayudar al alumno durante sus estudios a planificar su itinerario curricular, teniendo en cuenta sus posibilidades. Del mismo modo, al finalizar dichos estudios o cuando el alumno esté próximo a terminar su carrera, el tutor tiene una importante labor en el asesoramiento sobre la formación continua y las salidas profesionales.

Todo ello tomando como base la función formativa, el desarrollo de competencias que permita al alumnado integrarse como sujeto activo en la sociedad en que vivimos.

Éste constituirá en el futuro una pieza clave en el desarrollo global de la sociedad a la que pertenece, por lo que además de una formación especializada en un área concreta, la formación debe responder a los cuatro pilares de la educación superior: *aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos* (Delors, 1996).

Acercar la formación en la universidad al ejercicio profesional supone además incorporar a este proceso formativo competencias generales que se requieren en el mundo laboral, como la capacidad de trabajo en equipo, el liderazgo, técnicas de comunicación oral y escrita, capacidad de adaptación a entornos profesionales, geográficos y culturales diversos... En este sentido, estamos de acuerdo con el planteamiento que realiza García Nieto (2008), en cuanto a que la tutoría no constituye un remedio mágico para cubrir todos los objetivos del aprendizaje universitario, pero sí constituye un medio valioso para desarrollar, de una forma más eficaz, algunas competencias más generales y difíciles de conseguir con el trabajo docente del aula, como pueden ser la autonomía en el aprendizaje, la búsqueda activa de información, el trabajo en equipo...

En función de la modalidad de tutoría de que se trate (y que veremos más adelante), las funciones de la tutoría posiblemente variarán, al potenciarse unas en detrimento de otras. Aún así, Ferrer (2003) plantea que, sea cual sea el modelo organizativo que se elija (tutoría académica, de itinerario formativo...), en toda acción tutorial debe tenerse en consideración una serie de objetivos generales:

- Estimular la reflexión colectiva acerca de qué, cómo, para qué y a quién se enseña.
- Difundir entre los profesores información sobre los objetivos, organización docente, itinerarios curriculares, contenidos teóricos y prácticos, métodos de evaluación... para su análisis y posterior reforma.
- Establecer formas de relación entre profesor y alumno que vayan mucho más allá de las que se dan en el aula o a través de consultas concretas de carácter instrumental.
- Aproximar los métodos de trabajo en la Universidad a los que son propios en el ejercicio de las profesiones.
- Caracterizar al estudiante como protagonista de su proceso de formación.

- Estimular procesos de autoevaluación de los profesores a partir de la información que suministran los tutelados.
- Mejorar el proceso de inserción laboral de los titulados.
- Mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje con el consiguiente aumento de la eficiencia del sistema valorado con el parámetro del rendimiento académico.

1.3.2. Ámbitos de intervención y tareas de la tutoría

Rodríguez Espinar y otros (2004) en el extenso trabajo *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*, establecen que, dentro de un modelo de formación holística, las dimensiones de intervención incluyen aquellas áreas vinculadas al desarrollo personal del estudiante; entre ellas, la dimensión intelectual cognitiva, la dimensión afectivo-emotiva, la dimensión social y la dimensión profesional. Los autores resumen la labor del tutor en cada una de estas dimensiones como sigue:

- Dimensión intelectual cognitiva: incluye desarrollar aspectos que potencien la capacidad de enfrentarse a situaciones problemáticas y a su resolución, a la adecuada toma de decisiones, la rentabilización de los aprendizajes, el aprender a aprender...
- Dimensión afectivo-emotiva: conlleva potenciar el dominio de las habilidades sociales, el autoconocimiento, la elaboración de un autoconcepto positivo...
- Dimensión social: implica conseguir la integración en un grupo y la participación activa en el mismo en un contexto de cooperación.
- Dimensión profesional: supone contribuir a tomar conciencia de su propio itinerario curricular, a la elección de un proyecto profesional y el acceso a la profesión.

Otro equipo de profesores, el formado por García Nieto y cols. (2004) y, más tarde, García Nieto (2008), sintetiza cuales son algunas de las acciones que puede realizar el tutor en relación con los tres ámbitos clásicos de la intervención en orientación: académico, profesional y personal, a los que añade además este autor la necesidad de aportar información y orientación al alumnado en una vertiente social y administrativa que a nuestro juicio, podría integrarse en los tres ámbitos anteriores.

De igual manera, también otros autores, como Ferrer (2003), Gairín y cols. (2004), Gallego (2006), Pérez Boullosa (2006) o Álvarez, Asensio, Forner y Sobrado (2006) intentaron sintetizar algunas de las tareas asociadas al tutor en cada uno de estos ámbitos. A continuación, y teniendo en consideración estas aportaciones, englobamos los principales ámbitos y tareas de intervención en los siguientes:

- La dimensión académica es la que tiene una mayor tradición, pudiendo observar en ella dos facetas claramente diferenciadas:
 - o En primer lugar, la vinculada a la materia de un determinado profesor, y que se dirige fundamentalmente a la mejora del rendimiento académico del estudiante en esa materia concreta, por lo que la tutoría vinculada a esta dimensión debe ayudar al alumno a detectar y concretar el origen de las dificultades de aprendizaje respecto a la materia y formular estrategias para superarlas. La orientación académica es inherente al propio proceso de enseñanza-aprendizaje y se vincula a la metodología empleada, las prioridades del profesor, la secuencia de ideas, las formas de evaluación,... (Del Rincón, 2000). En la actualidad, diferentes estudios han puesto de manifiesto que los aspectos más frecuentes sobre los que el alumno solicita información son los relativos a la aclaración de dudas sobre la materia, seguimiento del trabajo del alumno, apoyo para la elaboración de un trabajo académico, revisión de exámenes... (Alañón, 2000; Alcón, 2003; Pérez Abellás, 2005).
 - o En segundo lugar, la información y orientación académica sobre aspectos no vinculados a una materia concreta, sino a la totalidad de temas de carácter académico que conciernen al alumno durante su paso por la universidad, fundamentalmente aquellos vinculados a la toma de decisiones. Se trata por tanto de ofrecer información y orientación al estudiante sobre aspectos de la vida académica como los planes de estudio, los servicios universitarios de que dispone, la consecución de becas, los programas de movilidad, la elección de asignaturas, la selección de itinerarios de especialización, de cursos de postgrado... Y también otros temas de carácter más administrativo como el proceso de matriculación, convalidaciones, uso de la biblioteca... En los primeros cursos debe prestarse además especial atención a introducir

al alumno en los métodos y estrategias de trabajo propios de la formación universitaria -los métodos y hábitos de estudio-.

- La dimensión personal se centra en mejorar el conocimiento que el estudiante tiene de sí mismo y en el proceso de configuración de su proyecto vital; además de en su proceso de transición de joven a adulto. Dentro de esta transición, son muchos los problemas personales, familiares, psicológicos, emocionales, afectivos... con los que se puede encontrar el alumno y que pueden afectar directa o indirectamente al aprendizaje del estudiante y a su desarrollo personal y profesional. Una adecuada intervención orientadora y tutorial puede contribuir a disminuir los efectos de los problemas con los que puede encontrarse el estudiante.

De todas las dimensiones que contempla la acción tutorial, esta es la que provoca una mayor inseguridad en el tutor, dado que le supone asumir un rol y poner en juego una serie de capacidades alejadas de las tareas que tradicionalmente se le han asignado. Es además la dimensión que suscita una mayor controversia en tanto en cuanto existe el dilema de si la universidad debe intervenir en temas tan personales del alumno (Álvarez Rojo, 2000), y si es así, si es un papel que corresponde tanto al tutor como a otros servicios de orientación especializados, o por el contrario, corresponde exclusivamente a estos últimos. En cualquier caso, la formación de tutores resulta sobre todo en estos casos una necesidad imperante para dar respuesta a aquellos casos más sencillos y detectar otros que necesiten ser derivados para la intervención en servicios especializados.

- La dimensión profesional da cuenta de la información que requiere el alumno para tomar decisiones fundamentadas y adecuadas respecto a su futuro profesional y su inserción laboral. Se vincula además con la preparación y desempeño de un puesto de trabajo, lo que implica que la tutoría debe constituir un apoyo y un espacio para el trabajo de competencias clave para la inserción laboral de los universitarios y su participación activa en la sociedad: competencias comunicativas, de resolución de problemas, de trabajo en equipo... Supone además facilitar al alumno el tránsito desde la Universidad hacia el mundo laboral, estudio de ofertas y demandas de empleo, ejercitación de prácticas en empresas... lo que supone ofrecer al alumno información, asesoramiento y ayuda en materia de inserción socio-laboral (García Nieto y cols., 2004).

La mayoría de autores coinciden en afirmar que la orientación profesional debe ser abordada en las tutorías durante el transcurso de los estudios universitarios y no sólo cuando éste los finaliza, suministrando al estudiante información sobre las ofertas formativas de postgrado –doctorado y otras- y sobre las características y tipología del mercado laboral en el ámbito de su titulación (Ferrer, 2003).

Estas necesidades de información y orientación son diferentes según el momento en que se encuentre el alumno. De hecho, autores como Adame (2002), García Nieto y cols. (2004), Gil Flores y otros (2004), Hernández y Torres (2005), Álvarez, Asensio, Forner y Sobrado (2006), Gallego (2006) y Sobrado (2008), al hacer mención a las funciones que debe desarrollar el tutor, hacen una distinción por etapas: el momento de entrada en la universidad, durante la estancia en ella y al finalizar sus estudios y prepararse para su inserción laboral. Realizando una síntesis de las aportaciones de estos autores, las tareas a desarrollar por el tutor según las diferentes etapas por las que atraviesa el alumno a lo largo de sus estudios universitarios son:

- Tareas tutoriales propias del momento de ingreso en la universidad y primer año de estudios: supone sobre todo facilitar a los estudiantes la adaptación e integración en el sistema universitario.
 - Apoyar al estudiante en la transición enseñanza-universidad, facilitando su inserción en esta última. En algunas universidades ya existen planes de acogida de estudiantes y acciones específicas para éste momento de transición, que incluyen desde información sobre los planes de estudios, los servicios de la universidad... hasta asesoramiento personal y apoyo en aquellos casos en los que el alumno lo necesite.
 - Facilitar a los estudiantes la metodología de estudio universitaria, a través de la adquisición de técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje. Además, se hace necesario el aprendizaje sobre las tecnologías de información y comunicación como recurso que puede ser fuente de nuevos aprendizajes.
 - Ayudar al alumno a iniciar la confección de su itinerario formativo.
 - Fomentar el autoconocimiento de los alumnos: es importante que éstos vayan adquiriendo un conocimiento sobre sí mismos como condición imprescindible para el desarrollo adecuado de su carrera académica (Sobrado, 2008).

- Fomentar el autoaprendizaje: la configuración del EEES y otros cambios a nivel social implican que el alumno debe ser cada vez más autónomo en su proceso de aprendizaje, teniendo además en consideración que su formación no termina con la titulación y que éste debe seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. Es por tanto tarea del tutor fomentar esta capacidad de autoaprendizaje en el alumno.
- Tareas tutoriales durante la estancia del alumno en la universidad: consiste fundamentalmente en posibilitar el aprovechamiento personal y académico del alumno:
 - Ayudar al alumno en la toma de decisiones sobre su itinerario formativo: selección de materias optativas, elección de la especialidad dentro de la propia carrera... posibilitando que el alumno gestione orientada y reflexivamente sus opciones formativas.
 - Ayudar al alumno a que haga un desarrollo coherente de su carrera, acorde con sus intereses, aptitudes, expectativas y recursos económicos (Hernández y Torres, 2005).
 - Promover que el alumno vaya madurando progresivamente su perfil profesional y sus expectativas de especialización (Hernández y Torres, 2005).
 - Fomentar la empleabilidad de los alumnos, propiciando en el ámbito de la tutoría el desarrollo de competencias generales de las que el alumno habrá de dar cuenta en un desempeño profesional futuro (trabajo en equipo, reflexión, iniciativa,...)
 - Estimular la exploración del mercado de trabajo, para evitar que el desconocimiento del mercado de trabajo de su ámbito profesional suponga una dificultad en su inserción laboral.
 - Supervisar las prácticas en empresas: supone que el tutor, por un lado, debe coordinar sus esfuerzos con el tutor de empresa de forma que el alumno ponga en práctica los conocimientos y habilidades que ha adquirido durante sus estudios y, por otro, habrá de motivar la reflexión sobre su desarrollo profesional a partir de las experiencias acumuladas durante su estancia en las prácticas (Sobrado, 2008).
 - Establecer vínculos entre la formación recibida y la realidad social y laboral.

- Realizar un seguimiento académico individualizado de cara a asegurar el máximo desarrollo de las capacidades de los estudiantes y la compensación de dificultades académicas.
- Informar al alumno sobre diferentes oportunidades de aprendizaje: becas de colaboración, programas de movilidad, prácticas en empresas, voluntariado y cooperación...
- Tareas tutoriales en el último año y para la transición al mercado laboral: consiste fundamentalmente en facilitar la transición universidad-mercado laboral a través de:
 - Contribuir a que el alumno diseñe su plan de carrera y tome decisiones acordes con sus capacidades, intereses, posibilidades y limitaciones; por ejemplo, si este decide continuar estudiando (segundo ciclo, doctorado, máster...) o, por el contrario, dirige sus esfuerzos a entrar en el mercado laboral.
 - Estimular la búsqueda de información sobre posibles salidas profesionales si éste decide que desea ejercer profesionalmente o sobre diferentes posibilidades de estudios si lo que quiere es continuar con su formación académica.
 - Favorecer el desarrollo de estrategias de búsqueda de empleo en los alumnos: currículum vitae, entrevistas de trabajo...

Y, en general, en lo que coinciden los autores es en la necesidad de prestar atención al alumno en aquellas cuestiones que éste le solicite, aunque en ocasiones sea necesario indicarle a qué servicio o institución puede acudir para dar respuesta a la cuestión que plantea, ya que el tutor no siempre puede dar respuesta a las problemáticas que atañen al estudiante.

Gallego (2006) añade además diferentes funciones del tutor en su labor con alumnos que cursan un posgrado, entre las que incluye la supervisión de las investigaciones, facilitar la metodología de investigación y dar soporte a la inserción profesional, aunque no sea objeto de estudio en este trabajo.

Debe tenerse en consideración que en la realidad de la práctica tutorial estas tareas se entremezclan: resulta difícil separar los ámbitos de orientación (académica, personal y profesional) y los momentos o etapas por las que pasa el alumno. Por este motivo, la clasificación realizada anteriormente responde más a la claridad expositiva que a la posibilidad real de separar y fragmentar la acción del tutor.

2. MODALIDADES DE TUTORÍA

Se habla de tutoría académica, tutoría legal o funcionarial, tutoría entre iguales, tutoría docente, tutoría de acompañamiento, tutoría personalizada, tutoría individualizada, tutoría on line, tutoría de carrera... Son todos ellos conceptos que coexisten en la actualidad y que hacen referencia a modalidades de acción tutorial que en ocasiones son coincidentes en cuanto a sus objetivos y funciones y que, a su vez, han dado lugar a diversas clasificaciones que han recogido los autores que han trabajado el tema.

Álvarez Pérez y González Afonso (2008) han realizado, en un estudio reciente, un análisis y valoración conceptual sobre estas modalidades a las que diferentes autores han hecho referencia en los últimos años. En este trabajo hablan de la confusión y proliferación de conceptos para referirse a prácticas tutoriales en muchos casos coincidentes. Afirman al respecto (op. cit., p. 51):

“En este despegue y revitalización de la tutoría universitaria ha habido una considerable proliferación de términos, enfoques, modelos y prácticas que han llevado a una cierta confusión conceptual y metodológica en este campo. Se emplean distintos términos para referirse al mismo tipo de tutoría, se habla de distintas prácticas que responden a un mismo modelo de actuación, parece que se habla de distintos agentes cuando en realidad estamos hablando de los mismos profesionales, etc.”

Esta diversidad de formas de concebir la acción tutorial y las distintas formas de enfocarla y llevarla a la práctica constituyen el objetivo de este apartado, en el que trataremos de dar cuenta de las diversas tipologías que han surgido en los últimos años. De hecho, lo resume de una forma muy clara Pérez Boullosa (2006:133) cuando afirma que:

“... el profesor ejerce de tutor en cuanto que ayuda al estudiante a resolver sus problemas de comprensión de algún concepto o tema de los impartidos por el profesor en las clases presenciales, o bien le informa sobre los criterios de una corrección de un trabajo o examen. Pero también ejerce de profesor-tutor cuando supervisa el trabajo de un estudiante que desarrolla unas prácticas profesionales en un centro de trabajo. O cuando dirige la realización de un trabajo o proyecto fin de carrera. También cuando orienta en la elección de materias a un estudiante de doctorado y dirige su trabajo de investigación. En otros casos, y de forma ya muy específica en diferentes instituciones y programas universitarios, se le pide al profesor que ejerza un papel de tutor mediante la ayuda y apoyo a determinados tipos de estudiantes en momentos concretos de su desarrollo universitario. Así, son frecuentes las acciones de tutoría con los estudiantes de nuevo ingreso a la

universidad o las tutorías específicas para facilitar una mejor inserción profesional al finalizar la titulación. En estos casos, el profesor-tutor se decanta por una ayuda al estudiante más amplia que la exigible como responsable de una materia concreta”.

2.1. Clasificaciones de diferentes modalidades de tutoría según diferentes autores

Se han realizado casi tantas clasificaciones de las modalidades de tutoría como autores han intentado aproximarse a su estudio; no obstante, muchas de ellas se han realizado siguiendo diversos criterios que no son excluyentes entre sí: según sea el contenido a tratar (académico, personal, profesional), según el momento en que se produzca (durante el curso o bien durante todo el ciclo), según el número de destinatarios o según la tipología de la figura del tutor (Rodríguez Espinar y cols., 2004; Gallego, 2006). Algunas de estas clasificaciones se sintetizan en el siguiente cuadro.

Cuadro 7. Diferentes clasificaciones de las modalidades de tutoría

AUTORES	MODALIDADES DE TUTORÍA
Medway (1991, citado en Lázaro, 2002:261)	La tutoría de curso La tutoría de emergencia Tutoría estructurada
Lázaro (1997a)	La función tutorial legal y funcionarial La función tutorial académica La función tutorial docente La tutoría entre iguales o peer tutoring La tutoría personalizada
Del Rincón (2000)	Tutoría de enseñanza-aprendizaje y personal Tutoría interdisciplinar Tutoría de prácticum y tutoría personalizada Tutoría entre iguales
Lázaro (2002)	La tutoría burocrática-funcionarial La tutoría académica La tutoría docente La tutoría de asesoría personal (informativa-profesional e íntima-personal)
Álvarez Pérez (2002)	Tutoría académica Tutoría de carrera Tutoría personalizada
Lobato (2003)	Sistema tutorial individualizado (tutorial system) Tutoría de grupo (mainstreaming counseling) Tutoría entre iguales (peer y cross-age tutoring) Tutoría de asignatura
Zabalza (2003)	Tutoría como componente básico de la función docente (1º nivel) Tutoría complementaria a la función docente (2º nivel) Tutoría independiente o diferenciada de la función docente (3º nivel) Tutoría de prácticum (4º nivel)
Michavila y cols. (2003)	Tutoría académica (Orientación referida a la asignatura) Tutoría profesional (Orientación referida a la carrera y la orientación profesional) Tutoría personal (Desarrollo humano y educación en valores)

AUTORES	MODALIDADES DE TUTORÍA
García Nieto y cols. (2004)	Tutoría burocrática o funcional Tutoría académica Tutoría docente Tutoría como asesoría personal Mentoría o tutoría entre iguales Teletutoría
Rodríguez Espinar y cols. (2004)	Tutoría de materia Tutoría de carrera o de itinerario académico Tutoría de asesoramiento personal
Hernández y Torres (2005)	Tutoría personal Tutoría docente Tutoría para la inserción profesional y la transición universidad- empleo
Boronat, Castaño y Ruiz (2005)	Tutoría legal o funcional Tutoría académica Tutoría docente Tutoría entre iguales o “peer tutoring” Tutoría personalizada Tutoría colegiada Tutoría virtual
Sola y Moreno (2005)	Función tutorial legal Función tutorial académica Función tutorial docente por seminarios Tutoría personalizada Tutoría entre iguales Tutoría virtual
Gallego (2006)	Según el contenido (tutoría de asignatura, tutoría de prácticas) Según el número de destinatarios (individual, grupal) Según el momento (tutoría de curso, de ciclo, de carrera) Según la tipología de la figura del tutor (desarrollada por un profesor o tutoría entre iguales)
García Nieto (2008)	Tutoría burocrática o funcional Tutoría académica Tutoría docente Tutoría como asesoría personal
Álvarez Pérez y González Afonso (2008)	Tutoría académica o formativa Tutoría de carrera o de itinerario Tutoría personal Tutoría de iguales

Fuente: elaboración propia.

Con el objeto de entender algunas de las modalidades más importantes y dado que cada autor confiere su aportación personal a las diferentes clasificaciones, haremos un breve repaso por algunas de ellas, fijándonos en aquellas que han sido más citadas por los autores que han abordado el tema.

Una de las clasificaciones más citadas es la que recoge Lázaro (1997a), uno de los autores que más han trabajado el tema de la tutoría en la universidad. Este autor hace referencia a cuatro modalidades de tutoría:

- A) *Burocrática-funcionarial*: recoge según el autor la tradición napoleónica, en la que el profesor, que ejerce como tutor, se limita a cumplir con las disposiciones legales promulgadas, relativas a la atención de alumnos: tiempo determinado para asistencia a alumnos en despacho, revisión de exámenes, reclamación de actas, fundamentalmente. Actualmente es el tipo de tutoría más frecuentemente realizada en las Universidades públicas y su relación, independientemente del carácter del profesor que lo asuma, tiende a convertirse en una mera relación cordial de cumplimiento burocrático.
- B) *Académica*: la intervención tutorial se ciñe exclusivamente al ámbito científico: asesoría respecto a los estudios, facilitación de fuentes bibliográficas y documentales, comunicación y relación con centros de investigación, asesoramiento en trabajos de las asignaturas. Es todo un elenco de actividades dedicadas a la formación académica del estudiante, asesorándole sobre aquellas opciones más correctas para su estudio y promoción.
- C) *Docente*: Lázaro (1997a) la entiende como una “forma especial de docencia”, que se puede presentar a su juicio en dos alternativas: pequeño grupo y tutoría de iguales. La primera de ellas hace referencia a las sesiones que el profesor-tutor tiene con sus alumnos (pequeño grupo) para trabajar en mayor profundidad un determinado concepto o tema de la materia, en un ambiente más informal, dialogante... Esta modalidad es muy habitual en centros docentes, después de las sesiones de clase. Esta tutoría suele realizarse fuera del marco formal del aula, en el despacho del profesor, en seminarios... o incluso en ambientes extraacadémicos como la cafetería y la sala de estudiantes. Tal y como recoge Lázaro (1997a:247) “este tipo de tutoría vela por la buena aprehensión de ideas, conceptos y nociones, presentando cuestiones más o menos polémicas y problemáticas, que suelen ser del agrado de los estudiantes, ya que les permite participar y ofrecer su punto de vista y dialogarlo, con la siempre presencia tutelar de la «autoritas» del profesor”. La segunda, la tutoría de iguales hace alusión al asesoramiento que alumnos de último curso de carrera ofrecen a alumnos de primer curso, actuando los primeros como tutores y los segundos como tutorandos.
- D) *Tutoría como asesoría personal*: por último, hace referencia Lázaro a la tutoría como asesoría personal que, a su vez, identifica como la informativa-profesional

(se refiere al espacio que atiende a las expectativas y orientaciones sobre estudios e intereses de los estudiantes y que, en muchos casos, ha dado lugar a la creación de Centros o Servicios de Orientación) y la íntima-personal (atiende a cuestiones más vinculadas a aspectos personales que atañen al estudiante).

La clasificación realizada por Zabalza (2003) identifica un primer nivel de análisis en relación a la tutoría que es el que se corresponde con la “figura y función de todo profesor”. Zabalza parte de que “la tutoría ha pasado a formar parte de la idea generalizada de que enseñar no es sólo explicar unos contenidos sino dirigir el proceso de formación de nuestros alumnos” (op. cit., p. 126) y recoge una de las principales controversias que en muchas ocasiones se ha desarrollado sobre la función tutorial (op. cit., p. 127):

“A veces se tiende a separar la función instructiva de los docentes de su función orientadora o tutorial como si pertenecieran a dos ámbitos diversos de su actuación formativa: pertenecen a órdenes de actuación distintos, suelen decir; tienen propósitos distintos; se llevan a cabo en momentos distintos; exigen una preparación distinta, etc. Algunos de esos argumentos son ciertos, pero la conclusión no me parece correcta. Nuestro papel de tutores (en esta primera acepción de la tutoría) está inextricablemente unido a nuestro papel de enseñantes. Y de hecho, la parte principal del apoyo que habremos de ofrecer a nuestros estudiantes se refiere especialmente a aspectos vinculados a la enseñanza (cuestiones no bien entendidas, problemas con los textos que hay que manejar, aclaraciones con respecto a las actividades, asuntos relacionados con la evaluación, etc.)”

Zabalza (2003) identifica además un segundo nivel de análisis de la tutoría, aquel que hace referencia a “un perfil más formal y especializado” (op. cit., p. 127). Se refiere a los profesores que tienen la función de supervisar el trabajo que se desarrolla en un grupo, clase o estudiante y atienden las necesidades y problemas que surgen en ese grupo. En este concepto de tutor más especializado, Zabalza identifica varias funciones (op. cit., p. 127):

- “Representa al conjunto de los profesores frente al grupo de alumnos y a éste frente al grupo de profesores.
- Sigue más de cerca el trabajo que realiza el grupo y cada uno de los alumnos que lo forman y los asesora en aquellos aspectos en que resulte preciso (a iniciativa de los profesores, de los alumnos o del propio tutor).
- En los niveles educativos en que esto tiene sentido, es la persona que atiende a los padres de los alumnos en aquellos aspectos de la enseñanza que se refieren al trabajo formativo que se realiza en el centro escolar.

- Cumple diversas funciones relacionadas con la gestión burocrática de la enseñanza (calificaciones, ausencias, sustituciones) al grupo que atiende como tutor.”

Bajo este nivel de acción tutorial, la tutoría ya no se identifica con la función docente y ya no constituye un componente sustantivo, sino complementario (Zabalza, 2003) adquiriendo así competencias propias. En la actualidad, esta concepción de la tutoría todavía no ha conseguido una presencia destacable en la universidad, contrariamente a lo que ocurre en niveles inferiores de enseñanza; no obstante, cada vez más autores reclaman la necesidad de potenciar esta figura de tutor -especialmente en el primer año-, con el objetivo de garantizar, entre otros aspectos, un mayor nivel de coordinación de las acciones formativas (Zabalza, 2003).

Un tercer nivel lo identifica el profesor Zabalza con la función tutorial que se lleva a cabo en la enseñanza a distancia. En este caso, la figura del tutor se distancia de la del profesor docente en tanto que (Zabalza, 2003:128):

“la acción formativa es compartida por “profesores” (responsables de la planificación de los programas, la redacción de los textos y de la gestión del curso en su conjunto) y “tutores” (responsables del seguimiento y apoyo a los estudiantes en su proceso de aprendizaje) que constituyen dos cuerpos claramente diferenciados en lo que se refiere al estatus académico e institucional, en lo que se refiere a las tareas a desarrollar, etc.”.

Otra de las modalidades de tutoría que identifica este profesor es la del tutor de prácticas o prácticum, y que hace referencia a dos figuras diferentes: los profesores universitarios responsables de un grupo de alumnos que realizan sus prácticas en diferentes instituciones y los tutores que son trabajadores de las instituciones en las que los estudiantes realizan sus prácticas.

Para el profesor Zabalza (2003:129) “cualquiera de las figuras de tutores que nos podamos encontrar podrían ser situadas en alguno de los niveles de la tutoría señalados”. De este modo, la denominada tutoría legal o funcionarial que establece seis horas de atención semanales a los alumnos se enmarcaría dentro del primer nivel, relativo a la función tutorial como componente fundamental de la función docente. Esto daría lugar a la posibilidad de que un profesor adopte a la vez roles diferentes de tutor con funciones diferenciadas, lo que Zabalza (2003:129) expresa del siguiente modo: “Los varios niveles de tutoría podrían darse simultáneamente en una misma persona,

que sin embargo, sabría perfectamente en qué sentido y momentos actuaba en tanto que tutor de un nivel y en qué momentos actuaba como de otro nivel”.

Rodríguez Espinar y cols. (2004:32) definen la visión sobre las diferentes modalidades de tutoría como “compleja, en tanto que coexisten, y en ocasiones se solapan, diferentes concepciones de la tutoría y el rol de tutor”. Teniendo en cuenta esta complejidad, los autores realizan una clasificación que tiene en consideración diferentes criterios (relación con los servicios de orientación, contenido de las tutorías, figura del tutor, tiempo de la tutoría y destinatarios), en base a los cuales identifican diferentes tipologías de tutoría que, tal y como afirman los autores, no son excluyentes entre sí, sino complementarias. De hecho, una tutoría de materia puede ser a la vez individual y grupal, por ejemplo. A continuación se incluye esta clasificación.

Cuadro 8. Clasificación de las modalidades de tutoría realizada por Rodríguez Espinar y cols. (2004)

CRITERIOS	TIPOS DE TUTORÍA
En relación con los servicios de orientación	Modelo tutorial puro: el programa de tutorías funciona de forma independiente a los servicios de orientación de la institución. Modelo mixto: el modelo tutorial se organiza con apoyo de los servicios de orientación.
En cuanto al contenido de las tutorías	Tutoría académica: orienta al estudiante sobre contenidos disciplinares de la materia. Tutoría de prácticas: tiene como finalidad el proporcionar al alumno en prácticas habilidades y herramientas de cara a desarrollar las prácticas. Tutoría de proyecto: asesora y orienta el proyecto del alumno (en aquellas carreras que se demanda un proyecto final). Tutoría de asesoramiento personal: se trata de una tutoría especializada para abordar determinadas circunstancias personales de algunos estudiantes.
En cuanto a la figura del tutor	Profesor-tutor: el tutor es un profesor. Tutoría entre iguales (peer tutoring): los alumnos de cursos superiores son los encargados de orientar a sus compañeros de primeros cursos.
Con relación al tiempo	Tutoría de curso: el seguimiento del alumno se hace en un tramo de su trayecto formativo, un curso académico. Tutoría de carrera o de itinerario académico: el seguimiento del alumno se realiza a lo largo de los estudios universitarios, y aborda temas generales relativos a itinerarios curriculares, salidas profesionales,...
En cuanto a los destinatarios	Tutoría individual: consiste en una acción personalizada. Tutoría grupal: permite abordar temas comunes, intercambiar experiencias... y posibilita la acción sobre más alumnos en menor tiempo.

Fuente: Rodríguez Espinar y cols. (2004:31).

Pérez Boullosa (2006) en la línea con lo que también establecen Álvarez Pérez y González Afonso (2008), identifica dos tipos básicos de organización de las tutorías, una como estrategia didáctica (tutoría docente) y otra como orientación de la formación académica integral del estudiante (tutoría orientadora).

La primera, la tutoría docente, se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje y consiste en el establecimiento de una relación entre profesor y estudiante/s con el fin de facilitar su aprendizaje en un ámbito concreto, su materia o materias. Por tanto, el profesor ofrece ayuda al alumno en cuanto a superación de dificultades concretas en el aprendizaje, resolución de dudas sobre cuestiones explicadas en clase, obtención de fuentes bibliográficas para profundizar en algún tema... Esto supone que todos los profesores actúan como tutores de su materia para todos los estudiantes que la cursan. No obstante, esta forma de entender la tutoría supone que el profesor-tutor también debería estar dispuesto a atender a los estudiantes en problemas de índole personal, social... en cuanto estos problemas pueden afectar directamente a su desarrollo académico (Pérez Boullosa, 2006).

El segundo tipo de organización de la tutoría se correspondería con la tutoría como orientación de la formación académica integral del estudiante, tal y como la define el autor. En este caso, la tutoría tendría como finalidad acompañar al estudiante durante toda su trayectoria académica universitaria, desde que ingresa en ella hasta que termina sus estudios, facilitando y estimulando su proceso formativo global, asesorándole y apoyándole en aspectos tales como su adaptación e integración en el nuevo contexto universitario, asesorándole en las decisiones de elección y especialización curricular, preparándolo para la transición a la vida laboral... Esta modalidad de tutoría orientadora se centra por tanto más en el desarrollo personal, social y profesional del estudiante. De hecho, esta modalidad de tutoría ha sido muy recurrida en universidades de tradición anglosajona de élite con resultados muy positivos para los estudiantes, pero sigue siendo una forma de entender la tutoría que todavía no ha llegado con fuerza a nuestras aulas universitarias, pese a experiencias aisladas que no siempre han dado los resultados esperados.

Ambos tipos de tutoría, la docente y la orientadora, se entienden como formas complementarias y necesarias de la tutoría, tal y como indicaba con anterioridad Zabalza y como también nos indica de nuevo Pérez Boullosa (2006:136), con el que mostramos nuestro acuerdo cuando señala que: “La tutoría docente y la orientadora no

suponen fórmulas antagónicas o diferenciadas, sino complementarias y componentes de dos niveles de intervención propios de la tutoría académica; materia y proceso formativo global en una etapa determinada (en un curso, en todo un ciclo...)"

2.2. Análisis de las principales modalidades de tutoría

En el análisis de las diferentes clasificaciones analizadas hasta el momento constatamos que la mayoría de autores hablan de diferentes modalidades de tutoría teniendo en consideración las funciones y ámbitos a los que debe dar respuesta (académico, personal y profesional), aunque sin olvidar que la atención a estas tres dimensiones ha tenido un trato desigual, sobre todo si tenemos en consideración diferentes contextos y países.

En este sentido, como indicamos en el primer capítulo del presente trabajo de investigación, se tiende a modelos integrales que contemplen, tal y como señalan Rodríguez Espinar y otros (2004), tres niveles de intervención:

- La tutoría de materia que se ocupa de orientar al estudiante sobre temas relativos a los contenidos de la disciplina que cada profesor imparte.
- La tutoría de carrera o itinerario académico hace referencia a un seguimiento del estudiante a lo largo de sus estudios universitarios, poniendo especial atención a su adaptación a la vida universitaria, la mejora del rendimiento académico y las salidas profesionales.
- La tutoría de asesoramiento personal que se corresponde con la tutoría especializada para abordar circunstancias personales de algunos estudiantes. En general, este tipo de intervención, requiere una formación específica por parte del tutor o el uso de servicios especializados de la propia universidad que puedan prestar atención al alumno y al que son derivados por el propio tutor. Este nivel de intervención "puede coincidir o no con el tutor de itinerario formativo" (Rodríguez Espinar y cols., 2004:61).

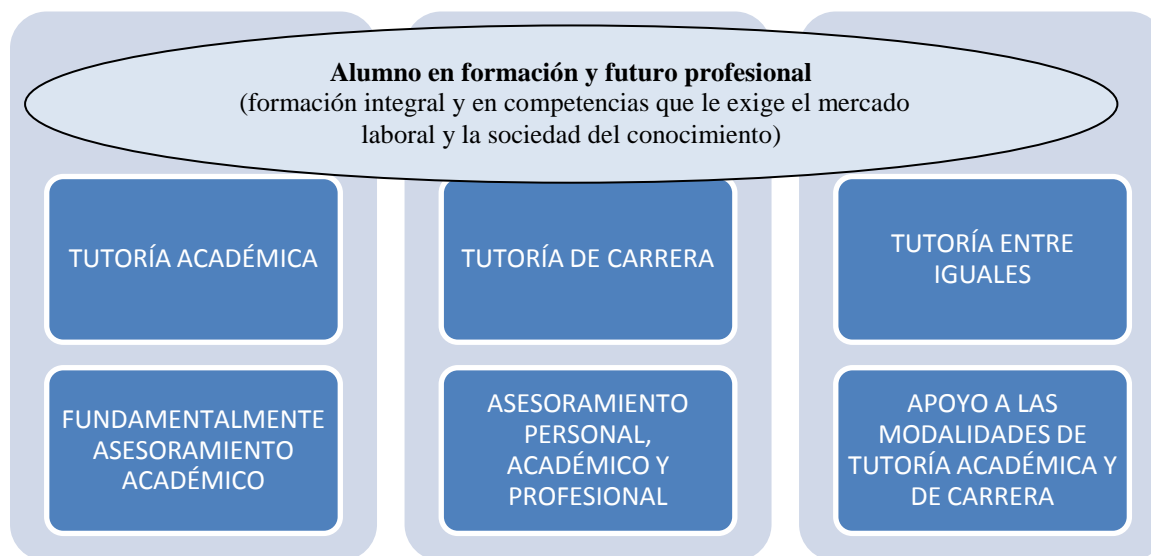
Partiendo tanto de la consideración que realizan Rodríguez Espinar y su equipo, de las aportaciones realizadas por los autores y descritas en el subapartado anterior y de nuestra valoración al respecto, intentaremos delimitar y describir en mayor profundidad a continuación las que a nuestro juicio podrían considerarse las principales modalidades

de tutoría. Concretamente, en la actualidad se hace referencia fundamentalmente a tres de ellas, a través de las cuales se podría dar respuesta a los niveles de intervención antes citados: la tutoría académica, la tutoría de carrera o itinerario formativo cuya responsabilidad recae en el profesorado (sería deseable que en combinación y apoyo con otros servicios y programas) y la tutoría entre iguales que incluye el rol del alumno-compañero (generalmente de cursos superiores) como tutor. De esta forma, estamos de acuerdo con García Nieto (2008), que entiende que:

“Cualquier tipo de educación, en cualquiera de sus niveles, también en el universitario, debe prestar atención por igual a dos facetas que deben ir inseparablemente unidas: la faceta instructiva o dimensión de la enseñanza, entendida como transmisión de cultura, conocimientos, disciplinas y programas; y la faceta formativa o desarrollo y transformación de actitudes, valores, hábitos, comportamientos... Cada una de estas dos facetas debe apoyarse, de alguna forma, en la tutoría, aunque en un caso tenga una orientación más académica o científica y en otro adopte, más bien, una perspectiva más personal y orientada al desarrollo de la carrera del estudiante. En cualquier caso, la tutoría puede constituir el punto de encuentro de esas dos mencionadas facetas, dándoles sentido de unidad”.

Estas modalidades que pasamos a explicar a continuación deberían ser por tanto complementarias y responder a la inclusión de la tutoría en un modelo integral de orientación que englobe diferentes niveles de actuación, los cuales deben funcionar de forma coordinada: nivel de aula (tutoría de materia), nivel de titulación (tutoría de carrera) y nivel de facultad (servicios de información y orientación), adoptando así una posición similar a la que también defienden otros autores como Álvarez Pérez y González Afonso (2008).

Figura 6. Ámbitos de intervención y modalidades de tutoría



Fuente: Elaboración propia.

2.2.1. Tutoría académica o de materia

La modalidad a la que haremos referencia a continuación ha sido definida por los autores mayoritariamente como tutoría académica (Lázaro, 1997a, 2002; Boronat, Castaño y Ruíz, 2005; García Nieto y cols., 2005a; Álvarez Pérez, 2002; Álvarez Pérez y González Afonso, 2008) o tutoría de materia o asignatura (Rodríguez Espinar y cols., 2004), e incluso tutoría docente (Hernández y Torres, 2005). En la presente investigación utilizaremos indistintamente los conceptos de tutoría académica o de materia para hacer referencia a la modalidad de tutoría que realizan todos los profesores universitarios por el hecho de impartir una materia determinada, a “la labor informativa y formativa que realiza el profesorado en el marco de su asignatura con el objeto de realizar un seguimiento del proceso formativo de cada alumno o grupo de alumnos a los que imparte docencia” (Álvarez Pérez y González Afonso, 2008:60).

Así entendida, la función tutorial forma parte de la función docente de todos los profesores universitarios, en tanto que la finalidad que se persigue es la misma: lograr que el alumno comprenda y adquiera unas determinadas competencias vinculadas a una disciplina o materia concreta. Consiste por tanto en la labor que el profesor lleva a cabo con los alumnos matriculados en su asignatura y se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esa disciplina.

Esta modalidad de tutoría conlleva un proceso de intercambio continuo entre profesor y alumno para el asesoramiento y seguimiento del proceso de aprendizaje en un ámbito de estudio concreto y, dado que cada alumno cursa diferentes asignaturas a lo largo del curso académico y de toda la carrera, se entiende que el estudiante tendrá tantos tutores como materias en las que esté matriculado en cada momento.

Tal y como está planteada esta tutoría en la actualidad en la mayoría de universidades se identifica, en cuanto a su organización, con la función tutorial legal o funcionarial (también denominada tutoría burocrática), derivada de la obligación que establece la legislación actual al prescribir que todo profesor universitario, con dedicación plena, debe dedicar seis horas semanales a la tutoría. Se concibe por tanto legalmente como la atención a los alumnos de una asignatura en la que se imparte clase y el tutor debe ceñirse a las siguientes indicaciones (Lázaro, 2002):

- Dedicación: seis horas semanales, si es a tiempo completo, o fracción correspondiente en otras circunstancias.
- El grado de implicación de los tutores se centra en la realización de actividades de atención tutorial a los alumnos de sus asignaturas, en cuestiones concretas relativas al desarrollo científico y didáctico.
- Funciones y actividades:
 - Asesorar sobre actividades complementarias de las asignaturas (ejemplos: especificación de trabajos recomendados, recomendación de actividades complementarias o bibliografía para consultar, resolución de dudas concretas relativas a prácticas, seminarios, etc.).
 - Aclarar brevemente conceptos básicos que sirvan de ayuda para ampliar información sobre cuestiones teóricas o aplicadas de la asignatura.
 - Recomendar o sugerir el conocimiento de determinadas opciones formativas (becas, centros de investigación, congresos, jornadas...)
 - Revisar y explicar ejercicios y calificaciones.
 - Revisar y sugerir actividades para el desarrollo de proyectos o de actividades (ejercicios, informes de prácticas, etc.) propuestas por el profesor en el aula.

En el nuevo contexto que marca la convergencia europea, los profesores deben modificar la estructura de sus materias, de forma que deben combinar diferentes

metodologías en la distribución de sus clases. Unido a ello, también se debe producir un cambio en el proceso tutorial, ya que el alumno pasa a ser considerado como un elemento activo en su propio proceso de aprendizaje, en el que necesitará la ayuda, la guía y la orientación que puede ofrecer el profesor a través de la acción tutorial.

Por tanto, contrariamente al enfoque que actualmente se concede a la tutoría de materia, consideramos que esta, como acción orientadora que realiza el profesor con sus alumnos, debe ser inseparable de su función como docente, ayudando a los alumnos a resolver cuestiones relativas a su proceso formativo e incentivando su autonomía en el proceso de construcción de su aprendizaje. Desde este punto de vista, teniendo en consideración los objetivos de la convergencia y las exigencias de la sociedad, el tutor de materia deberá ser un acompañante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, un facilitador y estimulador de los aprendizajes autónomos... todo ello orientado a la consecución de las competencias previstas en el programa de la materia y necesarias para su desempeño profesional.

Por este motivo, estamos de acuerdo con el planteamiento que realiza Álvarez Pérez (2002) al considerar que frente a una concepción burocratizada de la tutoría de materia, que constituye una exigencia y obligación de la labor de todos los docentes pero a la vez se muestra escasamente articulada de la práctica educativa o incluso desligada de ésta; al apostar por un modelo tutorial formativo e integrado en la labor docente diaria.

Este planteamiento supone dotar de contenido a la tutoría del profesorado, de forma que trascienda los clásicos temas abordados en las tutorías de materia (revisión de exámenes, consulta de dudas en los días previos a los mismos...). De hecho, Gairín y cols. (2004) también plantean la necesidad de reajustar la tutoría de forma que se integre en la acción docente y sirva para posibilitar, a través de una retroalimentación adecuada, que los estudiantes aprendan de sus errores, facilitarles asesoramiento en relación a sus dificultades, motivarles y ayudarles a centrar sus logros, consolidar sus aprendizajes, ayudarles a aplicar principios abstractos en contextos prácticos, estimar su potencial para progresar hacia otros niveles y guiar la elección de alternativas.

Para ello, el ejercicio de la tutoría académica no debe ser exclusivamente reactivo, dando respuesta a las demandas formuladas por el alumno en el horario y lugar (generalmente el despacho del profesor) que la normativa le exige, sino una tutoría proactiva y preventiva en tanto que no se limita a una actividad marginal

complementaria a los tiempos de clase, sino que forma parte del proyecto o programa docente de la materia y su metodología de enseñanza aprendizaje; dotándola en el calendario de una serie de sesiones de obligado seguimiento individual o en pequeños grupos que orienta el trabajo y el aprendizaje de los alumnos. Esto permitiría trabajar de una forma más individualizada la comprensión de la materia y la resolución de ciertas dificultades que pueden surgir en relación al aprendizaje, sin necesidad de esperar a que sea el alumno el que solicite ayuda.

Desde esta perspectiva, tal y como señalan Hernández y Torres (2005), la tutoría centrada en el aprendizaje forma parte intrínseca de un entorno de experiencias que tienen por objetivo fomentar la participación activa y la implicación del alumno en su propio aprendizaje, no limitándose exclusivamente a resolver dudas para “garantizar que se ha entendido exactamente lo que el docente quería decir” en sus clases magistrales y para “controlar las reclamaciones de los alumnos” en torno a sus resultados en los exámenes y su cualificación.

En esta nueva perspectiva, existen una serie de funciones que debería atender la tutoría académica y que siguiendo a Álvarez González (2008) identificamos como:

- La tutoría académica debe facilitar los procesos de aprendizaje del alumno, de forma que éste sea cada vez más autónomo, guiándole en el desarrollo de sus estrategias de aprendizaje para que mejore su rendimiento.
- El tutor debe estar presente en los momentos en que el alumno tenga dificultades de aprendizaje, estimulándolo y motivándolo.
- La tutoría como soporte académico en la elaboración de trabajos de investigación, tanto en lo relativo a saber trabajar en equipo como al correcto desarrollo del trabajo de investigación.
- Información, asesoramiento y formación sobre la búsqueda de fuentes documentales, que contribuirá a que el alumno sea más autónomo.
- La tutoría como estimuladora del trabajo autónomo del estudiante en sus diferentes variantes: a través del aprendizaje basado en problemas, por ejemplo.
- La tutoría como elemento potenciador de la dimensión profesional de las asignaturas, de forma que el alumno pueda verla no sólo en su dimensión académica sino en su proyección al campo profesional, respondiendo así a la

cuestión que plantea el autor: “¿qué aporta esta asignatura a mi proyecto personal y profesional y, en definitiva, a mi perfil de formación?” (Álvarez González, 2008:79).

2.2.2. Tutoría de carrera

La tutoría de carrera, también definida como tutoría de itinerario académico, de curso, de ciclo formativo, individualizada, personalizada o tutoría de orientación, orientadora u orientativa, surge frente a una visión muy burocratizada de la tutoría que daba respuesta sólo a aspectos vinculados a la materia que impartía el profesor, es decir, exclusivamente relacionada con aspectos académicos, preocupándose además de aspectos personales y/o profesionales. Entraría por tanto dentro del concepto de tutoría que en la actualidad defienden la mayoría de autores, que trasciende los contenidos y cometidos del concepto tradicional.

La tutoría de carrera se entiende pues como una actividad de acompañamiento que realiza un profesor con un grupo reducido de estudiantes, complementaria a la docencia, mediante la cual se persigue ofrecer herramientas para mejorar el proceso formativo, realizar un seguimiento del desarrollo académico, personal y profesional de los mismos a lo largo de los estudios universitarios con el fin de facilitarles una óptima adaptación a la institución, ayudarles a planificar su futuro académico y profesional y apoyarles en la toma de decisiones que realicen con respecto a su futuro académico y profesional (Álvarez Pérez, 2002). Por tanto, además del asesoramiento sobre el proceso de aprendizaje del alumno (desarrollado fundamentalmente en la tutoría de materia), la tutoría de carrera viene a cubrir un vacío importante en el desarrollo personal y social del alumno (Álvarez Pérez y González Afonso, 2007).

Las tendencias en muchas de las universidades españolas, que en la actualidad están potenciando la tutoría, centran su atención en esta organización tutorial, en la búsqueda, tal y como nos recuerdan Gairín y cols. (2004:61) de: “nuevas maneras de ofrecer pautas alternativas o complementarias al modelo de tutoría tradicional, como puedan ser la tutoría personalizada, la tutoría integrada, los proyectos tutorizados...” fortaleciendo así un nuevo planteamiento del concepto de tutoría y atención al alumno.

De hecho, tal y como nos recuerda Cano González (2008a:18):

“En el momento actual, la LOU nos insta, y así nos lo recuerda en su artículo 46, a dar contenido de facto al derecho que asiste a todos los estudiantes a ser atendidos y orientados por sus profesores mediante un sistema de tutorías, adaptado a las nuevas necesidades y la nueva coyuntura creada por la Convergencia Europea, reconduciendo los modelos exclusivos de tutoría burocrática hacia otras modalidades de asesoramiento y acompañamiento del alumnado, más integradoras e integrales, contemplando al estudiante en su totalidad y complejidad como persona en formación”

La diversidad de situaciones y problemas con las que se puede encontrar el alumno, así como la necesaria atención al desarrollo integral del estudiante, hace necesario plantear una modalidad de tutoría que vaya más allá de los requerimientos que exige la tutoría de materia que se circunscribe al ámbito de un campo de estudio determinado. Por esto mismo, también muchas investigaciones proponen el desarrollo de esta modalidad de tutoría (Alcón, 2003; Sancho Sora y cols., 2006; Villena y otros, 2006; Álvarez Pérez y González Afonso, 2007; Chiva y Ramos, 2007), y están detrás de la puesta en funcionamiento del desarrollo de tutorías personalizadas o individualizadas -como se denominan en muchos casos y que se corresponden con lo que nosotros denominamos tutoría de carrera-, con el objetivo de realizar una actividad de acompañamiento del alumno desde su ingreso en la universidad hasta que finaliza sus estudios universitarios, a lo largo de todo el ciclo formativo.

Álvarez Pérez (2005:284), lo resume de la siguiente forma:

“Abogamos por una tutoría cuyo ámbito de actuación no se restringe puramente a lo formativo, al horario de las 6 horas y al espacio del despacho (tutoría académica), sino que se extiende más allá, haciendo un seguimiento del proceso formativo y estimulando la madurez personal y profesional, con una clara proyección hacia el aprendizaje autónomo, la investigación y el desempeño profesional (tutoría de carrera).”

Por lo que respecta a los elementos organizativos de esta modalidad de tutoría, generalmente un profesor (que se ofrece de forma voluntaria a participar) es designado tutor de un estudiante durante un período de tiempo, bien sea un curso académico o un ciclo formativo, ofreciéndole atención sobre asuntos académicos -no necesariamente vinculados a una materia en concreto-, pero también vinculados a su proyecto profesional.

Sin embargo, no todos los profesores están dispuestos a hacerse cargo de un número de alumnos a los que tutorizar siguiendo esta modalidad de tutoría, motivo por

el cual en muchas de las universidades estas tutorías son optativas tanto para profesores como para alumnos. El debate lo sitúan algunos autores en el hecho de si esta debe ser una función obligatoria o voluntaria para los docentes (Álvarez Pérez y González Afonso, 2007). Otro aspecto para el debate se sitúa en si el tutor de carrera o itinerario formativo debe impartir alguna asignatura a los alumnos que tutela o si, por el contrario, la relación que les una se vincule estrictamente a la de tutor y tutelado.

El profesor Álvarez Pérez de la Universidad de la Laguna establece entre las funciones de la tutoría de carrera las siguientes (2005):

- Participar en la elaboración del Plan de Tutorías Universitario (PTU) de su titulación.
- Asesorar a los alumnos sobre su proceso de adaptación a la universidad.
- Lograr un conocimiento preciso del alumno que tutela con el objetivo de ayudarlo a resolver las dificultades con las que se encuentra a lo largo de su carrera.
- Guiar al alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje autónomo y las posibilidades académicas y profesionales.

No obstante, pese a la figura del tutor de carrera que ya muchas universidades están potenciando, la labor de asesoramiento con el alumnado en aspectos que traspasan lo meramente académico, como el profesional, debería ser una responsabilidad de todo el profesorado, en tanto que puede “participar desde su posición estratégica como docente en el desarrollo de un modelo psicopedagógico en consonancia con los principios (...) de: enseñanza activa, estimulación del aprendizaje autónomo, desarrollo del espíritu crítico, desarrollo de la capacidad de análisis, síntesis, etc.” (Álvarez Pérez y González Afonso, 2007:100).

Esta nueva modalidad de tutoría ha sido también defendida por los participantes en el Seminario *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad* celebrado en 2003 en la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) a través de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Las conclusiones de dicho seminario apuntan a que las experiencias relacionadas con la tutoría de carrera, pese a la diversidad en cuanto a su organización, estructura y puesta en práctica, tienen en común (Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la UPM, 2002:1):

“tratar de superar el concepto reduccionista de la tutoría mayoritariamente imperante (la tutoría burocrático-académica, o de resolución de dudas sobre una asignatura), para intentar una tutoría de finalidad orientadora amplia, que incluya aspectos como el acceso a la universidad y la elección de carrera, la matriculación y elección de itinerarios curriculares, la metodología del estudio universitario, la búsqueda del primer empleo o la posible continuación de los estudios tras la obtención de un primer título”.

En este seminario se considera asimismo que el éxito de esta modalidad de tutoría, se basa, entre otros aspectos, en: la formación previa y específica de los tutores, que deberían contar además con un apoyo técnico permanente dentro de la propia universidad para el desempeño de esta función, la motivación de los profesores para desempeñar este rol y el establecimiento de incentivos como los complementos, la reducción de la carga docente, la valoración como mérito en la promoción de la carrera profesional...

Cabe señalar por último que, desde la Universidad de Santiago de Compostela, más concretamente, del Vicerrectorado de Calidad, se consideró necesario a partir del curso académico 2002-2003, impulsar una nueva figura de tutor que trascendiese lo meramente académico, cubriendo vacíos en el alumno que le ayudasen a resolver problemas en relación con la disciplina de su tutor, de otras disciplinas, de la carrera en su conjunto, de su carrera profesional y de su futura orientación para la inserción laboral.

Esta iniciativa constituía las *tutorías personalizadas*, de carácter voluntario para profesorado y alumnado y dirigido fundamentalmente a alumnos que iniciaban sus estudios universitarios (primer o segundo curso), con el objetivo de ofrecerles apoyo, información, asesoramiento y orientación en todos aquellos aspectos, bien de carácter académico, profesional o personal que los alumnos solicitasen.

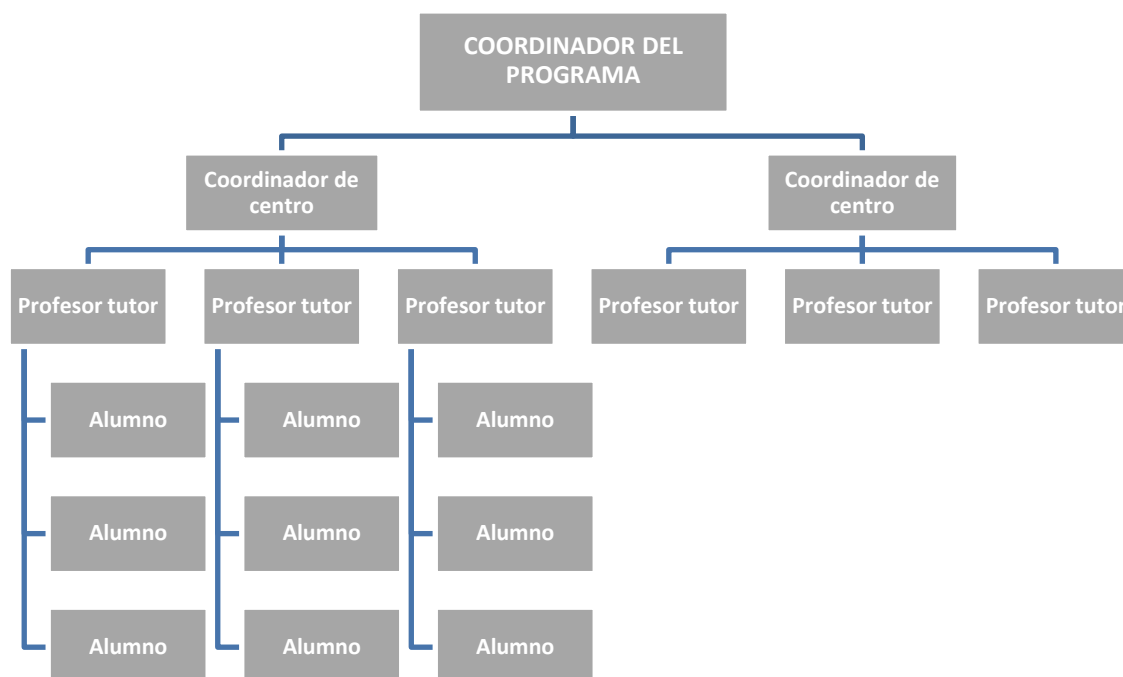
Trasciende, por tanto, la tutoría académica, ya que su objetivo no se vincula exclusivamente a la materia que imparte el profesor, sino a su proceso de integración a la vida universitaria, que incluye consultas fundamentalmente de tipo académico, aunque también otras a nivel profesional o personal, tal y como nos explicaba el entonces coordinador del programa, Luís Hervella (abril de 2008).

Aún así, la filosofía del programa entendía que el tutor no es un orientador capaz de dar respuesta a todas las problemáticas –en algunos casos demasiado específicas– que le plantea el alumno, pero sí de servirle de guía para dirigirlo hacia el agente o servicio

en el que pueda encontrar respuesta a su problema. De este modo, desde la coordinación del programa se establecieron lazos de unión y colaboración con los distintos servicios de orientación de la Universidad, como por ejemplo el Centro de Orientación Integral al Estudiante (COIE). Los profesores que voluntariamente se adherían al programa tenían una liberación de docencia de 15 horas y llevaban a cabo la tutorización de 10-15 alumnos.

Esta iniciativa que, desde un principio, sólo se desarrolló en algunos centros, sigue teniendo en la actualidad una presencia minoritaria, motivada, según la valoración que realiza el coordinador de la misma, porque los resultados no fueron del todo satisfactorios. La estructura organizativa del programa es la que se muestra en la figura 7.

Figura 7. Estructura del programa de “Tutorías personalizadas” de la USC



Fuente: elaboración propia.

Para finalizar, cabría señalar que tanto la tutoría académica como la tutoría de carrera no deben en ningún caso considerarse fórmulas antagónicas diferenciadas, sino como complementarias y componentes de dos niveles de intervención: materia y proceso formativo global (De Miguel y otros, 2006). Estamos por tanto de acuerdo con

García Nieto (2008) cuando indica que son los propios procesos educativos los que determina la tipología de acción tutorial que más se ajusta a cada caso.

2.2.3. Tutoría entre iguales

Además de las dos modalidades ya citadas, existe otra modalidad tutorial, cada vez más recurrida por las universidades como un apoyo a las dos anteriores: la tutoría de iguales, también denominada mentoría o mentoría de iguales debido a su tradición anglosajona, especialmente en los *College*, donde es frecuente encontrar programas y experiencias de este tipo.

Podemos distinguir en relación a ésta dos subtipos: los *cross-age tutoring* y los *peer tutoring*. En los primeros, los tutores son de un grado superior al estudiante, mientras que en los segundos, los tutores son del mismo nivel (Lobato, 2003). En general, la tutoría entre iguales más extendida es esta última, la que involucra a los estudiantes de cursos superiores como tutores de alumnos de cursos inferiores.

En España, la tutoría de iguales, no siendo una estrategia novedosa, se ha revalorizado en los últimos años, al ser considerada una posibilidad para aprovechar la experiencia y los conocimientos de estudiantes veteranos en la colaboración con los profesores tutores en el proceso de asesoramiento formativo del alumno novel, de primer curso. Algunas iniciativas de tutorías entre iguales en las Universidades españolas son el *Proyecto Simus* de la Universidad de Sevilla, el *Programa alumno-tutor* de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Valencia, la *Red de Estudiantes Mentores* en la Universidad Complutense de Madrid (REMUC), etc.

Esta modalidad parte de las necesidades que presentan los estudiantes universitarios de primer curso, en un proceso en el que pasan de la enseñanza secundaria a la universidad y se encuentran con cambios que son difíciles de asumir; y que incluso en ocasiones, pueden provocar el abandono de los estudios o un cambio en la titulación cursada.

En este contexto en el que el alumno de nuevo ingreso presenta una serie de necesidades de información y orientación, la tutoría de iguales es definida por Bermejo (1996, citado en Lobato, 2003:58) como “el proceso por el que un alumno, con un mínimo de entrenamiento especializado y bajo la dirección de un profesor, sirve de

ayuda de uno o más estudiantes”. Por tanto, tenemos por una parte la figura del compañero tutor que es aquel estudiante que trabaja de forma colaborativa junto al profesor tutor en sus horas libres o cubriendo créditos de libre configuración, ayudando al alumnado sin experiencia en su trabajo y dándole una idea real de lo que implica el proceso formativo (Baudrit, 2000; Álvarez Pérez, 2002) y, por otra parte, la figura del alumno tutorizado que es un alumno de nuevo ingreso.

Estas iniciativas se llevan a cabo por tanto con el objetivo de que los alumnos de últimos cursos ayuden a los de primero, recién incorporados a la universidad, en el proceso de inserción en la universidad, que comprende desde el conocimiento de la universidad hasta la ayuda en la adquisición de la metodología de trabajo universitario (Gallego, 2006).

Tal y como establece Pérez Boullosa (2006), esta tipología de tutorías tiene una gran potencialidad, que es la de establecerse como una estrategia de apoyo más cercana al estudiante tutelado, la de los propios compañeros, lo cual permite un nivel de interacción superior en muchos casos al que puede establecerse entre profesor-alumno. Precisamente, una de las principales características y, a la vez, de las mayores ventajas que conlleva la tutoría de iguales es el hecho de que reduce la distancia que muchas veces se crea entre profesor-tutor y alumno. De hecho, la interacción del alumno tutor y el alumno tutorizado favorece la comunicación a todos los niveles, creando así un contexto favorable para el aprendizaje.

Gil Flores y otros (2004:158), establecen cuáles son las funciones de esta modalidad de tutoría:

- i. “Acompañamiento: hacer que su compañero se sienta acompañado en el proceso de aprendizaje, que tiene a alguien en quien confiar para compartir sus dificultades, sus inquietudes.
- ii. Motivación: facilitar que el/la compañero se sienta motivado hacia el aprendizaje al ver que es posible realizarlo, ya que otro compañero ha sido capaz de superar los obstáculos.
- iii. Orientación: aportar su experiencia como estudiante para ayudar al/ a la compañero a elaborar su propio itinerario de aprendizaje, a afrontar las exigencias académicas.”

La tutoría entre iguales no sólo supone un beneficio para el alumno tutelado, sino también para el compañero-tutor, en tanto que su labor contribuye a facilitar el desarrollo de competencias interpersonales en la relación con sus compañeros de cursos

inferiores. Diversos autores han realizado una mayor concreción de las posibilidades que ofrecen las tutorías de iguales para la formación de compañeros-tutores y tutorandos:

Así, Álvarez Pérez y González Afonso (2005:108) resumen las ventajas de la tutoría de iguales en las siguientes consideraciones:

“se estimula el aprendizaje gracias al clima positivo que produce estar ambos al otro lado de la tarima; aumenta el nivel de competencia instructiva, tanto de los estudiantes tutores como de los tutorizados; se incrementa el nivel de colaboración; se favorece el desarrollo de la autoestima; se fortalece la capacidad de liderazgo de los compañeros tutores; etc.”

Estas ventajas también han sido señaladas por otros autores como Topping y Ehly (1998) y Goodlad y Hirst (1990) al destacar:

- El alumnado interactúa y conecta mejor con los compañeros, a quienes ve más próximos a su realidad.
- Se elimina la relación de autoridad.
- Se crean condiciones para favorecer una relación de confianza mutua.
- Hay posibilidad de un enriquecimiento mutuo (como tutor y tutorando).
- Tiene connotaciones de carácter humanista, debido a la posibilidad de poder ayudar a otras personas que lo necesitan.

García Nieto y cols. (2004:63) también avanzan cuáles son los beneficios de esta tutoría, estructurándolos según sean para la institución, para el tutor o para el alumno tutorizado:

“Beneficios para la institución:

- Creación de un servicio de formación adaptado y centrado en las necesidades de la propia institución y de su personal.
- Desarrollo de carrera de su personal con la consiguiente satisfacción e implicación del mismo.
- Mejora del clima institucional.

Beneficios para el mentor:

- Desarrollo de competencias y habilidades generalizables a su desarrollo personal y profesional: gestión y dirección de un grupo, capacidad empática, búsqueda selectiva de información, tolerancia y responsabilidad, trabajo en equipo, conocimiento de la propia institución, planificación y desarrollo de planes de trabajo basados en necesidades y objetivos.

- Formación y actualización profesional.
- Autosatisfacción personal y actitudes positivas a través de la percepción de ayuda, colaboración y utilidad.

Beneficios para el mentorizado:

- Desarrollo rápido y eficaz de competencias personales y profesionales ligadas a los objetivos de la institución.
- Desarrollo de estrategias de solución de problemas, planificación, organización y aprendizaje.
- Sentimiento de seguridad, pertenencia a una comunidad y mayor confianza en sí mismo.”

En cualquier caso, pese a las ventajas que puede presentar esta modalidad tutorial, en ningún caso puede entenderse como un sustituto de la función tutorial docente, sino como un apoyo y un complemento a la desarrollada por éste. Además, debemos tener en consideración que desempeñar el rol de compañeros-tutores supone necesariamente ser coordinados por un profesor-tutor y recibir una formación previa, que les forme en una serie de funciones básicas, entre las que podemos señalar: asesoramiento sobre las características de los estudios, la resolución de problemas administrativos, la elaboración de trabajos, habilidades de comunicación, búsqueda y manejo de recursos bibliográficos, preparación de ejercicios y exámenes...

En el curso 2006-2007 se inicia también esta iniciativa tutorial en la Universidad de Santiago de Compostela, en la que alumnos de últimos cursos de carrera realizan acciones de tutorización con compañeros de primer curso que inician sus estudios universitarios; en la que además, esta iniciativa se establece para el alumnado que actúa como tutor como una experiencia que le otorga seis créditos de libre configuración. En el curso 2007/2008 participaron en esta iniciativa -según el coordinador de este programa- las Facultades de Derecho, Historia del Arte, Filología Inglesa, Ingeniería Química e Ingeniería Informática en el Campus de Santiago y las titulaciones de Magisterio, Ciencias, Empresas y Enfermería en el Campus de Lugo. El número de tutores participantes en el curso 2007/2008 se refleja en la tabla siguiente¹¹:

¹¹ No disponemos de datos para las titulaciones de Ingeniería Informática (Campus de Santiago) y Magisterio y Enfermería (Campus de Lugo).

Tabla 1. Alumnos-tutores por titulaciones en la USC en el curso 2007/2008

Titulaciones	Número de alumnos-tutores
Derecho (Campus de Santiago)	6
Historia del Arte (Campus de Santiago)	10
Filología Inglesa (Campus de Santiago)	10
Ingeniería Química (Campus de Santiago)	14
Empresas (Campus de Lugo)	6
Ciencias (Campus de Lugo)	5

2.2.4. Otras modalidades de tutoría

Aunque no es nuestro objetivo en el presente trabajo de investigación analizar otras modalidades de tutoría a las ya estudiadas, ya que requeriría un especial atención y un tratamiento diferenciado por sus propias características, no podemos obviar la existencia de otras modalidades como las tutorías de prácticas o prácticum y las tutorías para la supervisión de trabajos de investigación -por ejemplo, la tutoría de proyectos fin de carrera- que adquieren una especial relevancia en determinadas titulaciones.

Del mismo modo, las diversas modalidades de tutoría antes analizadas pueden desarrollarse tanto a nivel individual como grupal. Cuando se trabaja con el alumno en aspectos que se vinculan con su aprendizaje académico, su desarrollo profesional o diferentes cuestiones de tipo más personal, resulta más pertinente que la tutoría sea individual, centrándose en el alumno, sus circunstancias, posibilidades, limitaciones... Desde esta perspectiva, resultaría fundamental que cada tutor dispusiese de tiempo suficiente para concertar reuniones o encuentros individuales con todos sus alumnos, favoreciendo así, entre otros aspectos, la personalización del proceso formativo.

No obstante, las circunstancias que actualmente rodean a la enseñanza en la universidad (clases masificadas, impartir docencia diferentes materias), no facilitan este trabajo personalizado con el alumno. Por este motivo y teniendo además en consideración el proceso de enriquecimiento que supone el trabajo en grupo, en aquellos casos en los que el tema a tratar en la tutoría así lo permita, pueden realizarse también sesiones grupales, de forma que la orientación se centre en equipos o grupos de trabajo. Estas tutorías pueden ser especialmente útiles en el asesoramiento para la elaboración de

trabajos académicos (por ejemplo, en el caso de las tutorías académicas), e igualmente útiles en otros escenarios como los que genera la tutoría de carrera, para abordar con los alumnos las salidas profesionales de la titulación (tema que incluso puede ser abordado por un especialista que no sea el profesor-tutor), o la tutoría de iguales. La tutoría en pequeños grupos también cobra especial importancia, como veremos en el próximo capítulo, en el nuevo marco de la convergencia europea de Educación Superior.

Aun en estos casos, en que la acción sea grupal, se recomienda, siempre y cuando sea posible, no perder de vista la atención a la particularidad de cada alumno, por lo que, además de ofrecer orientaciones al grupo de estudiantes, es recomendable dar la palabra a los miembros del grupo con el fin de observar aportaciones y carencias de todos ellos. Zabalza (2003) recomienda que en las clases numerosas se potencien las tutorías destinadas a grupos de sujetos, ya que hacerlo individualmente puede resultar más complicado debido a las exigencias de tiempo que eso conlleva.

También en todas y cada una de las tutorías antes desarrolladas, la acción tutorial puede presentar al menos dos líneas de actuación (Del Rincón, 2003):

- La primera de ellas es la tutoría *reactiva*: consiste en apoyar al estudiante cuando éste lo demanda, es decir, cuando aparecen dificultades y el alumno acude al tutor para que éste le ayude a solucionarlas: fracaso académico, problema personal (familiar, de salud...) que interfiere en los estudios, necesidad inmediata de elegir itinerario o puesto laboral...
- La segunda se corresponde con una intervención tutorial *preventiva*: son aquellas sesiones que el tutor o la institución en colaboración con éste organiza para fomentar determinadas competencias en los estudiantes o para evitar, en la medida de lo posible, que aparezcan dificultades o problemas. En estas sesiones pueden abordarse cuestiones como las siguientes: las salidas profesionales de la titulación, los métodos de estudio y organización del tiempo, la prevención del estrés... Son las que por sus características más se ajustan al principio de prevención que establece el propio concepto de orientación.

3. ROLES Y COMPETENCIAS DEL TUTOR

El desempeño de la función tutorial abordando las funciones y tareas antes indicadas y participando en las diferentes modalidades de tutoría requiere que el profesorado universitario disponga de competencias específicas. Los diferentes autores que han trabajado el tema han puesto de manifiesto una gran diversidad de opiniones al respecto, desde aquellos que hacen referencia a competencias (Gil y otros, 2004; Rodríguez Espinar y cols., 2004; Echeverría, 2005; García Nieto, 2008), cualidades (Lázaro, 1997a, 1997b, 2003) o requisitos para el desempeño de la acción tutorial (Alcón, 2003). Veamos a continuación a qué características, conocimientos, habilidades y actitudes hacen referencia los diferentes autores.

García Nieto (2008) realiza una síntesis de cuál sería el perfil deseable del profesor y tutor universitario, que para este autor debe disponer de las siguientes competencias:

- Competencia cultural (dominio de conocimientos): implica que el profesor domine la materia o disciplina que imparte poseyendo, ampliamente, los conocimientos exigibles por ser propios del campo de su especialización.
- Competencia pedagógica (saber enseñar): supone, además, que posea habilidades didácticas para transmitir los conocimientos que posee, procurando que estos sean adecuadamente aprendidos por los estudiantes, lo que le exige, en cierta medida, el conocimiento del estudiante.
- Competencia investigadora: relacionadas con la profundización, ampliación, recreación y depuración del conocimiento, de la que deberá hacer partícipe al alumnado, iniciándole en este campo y suscitándole su interés hacia él.
- Competencia tecnológica: traducida en habilidades instrumentales de dominio y uso de los nuevos recursos y lenguajes (audiovisual, informático, digital...) que han surgido, y siguen haciéndolo, del desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- Competencia interpersonal: entendida como la posesión de unas adecuadas características de la personalidad, como pueden ser: un alto grado de madurez, autoestima, empatía, equilibrio emocional, capacidad de relación interpersonal, etc.

Rodríguez Espinar y cols. (2004), en un extenso trabajo sobre la tutoría en la universidad, realizan una síntesis de las competencias necesarias, en función de los diferentes roles que a su juicio puede adoptar (profesor-tutor de asignatura, tutor de itinerario académico y tutor de asesoramiento personal). Los autores dividen estas competencias en cognitivas: *saber* (conocimientos), *saber hacer* (competencias prácticas), *saber estar* (actitudes y comportamientos de tipo participativo) y *saber ser* (actitudes y comportamientos de tipo personal). Se enumeran en el cuadro siguiente.

Cuadro 9. Roles y competencias del profesor-tutor

Roles	Competencias	
	Cognitivas	Social-relacional
Profesor-tutor de materia	<ul style="list-style-type: none"> - Información sobre la realidad de la titulación. - Conocimiento de los itinerarios curriculares. - Conocimiento y estimulación de los procesos de aprendizaje. - Conocimiento y facilitación de la integración del alumnado al ámbito universitario. - Estimulador de la participación en actividades extraacadémicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud para la relación interpersonal. - Capacidad de trabajo en equipo. - Trabajar de forma interdisciplinar y participativa. - Aceptación y comprensión de la situación del alumnado. - Actitud positiva ante la planificación. - Predisposición a la innovación y al cambio. - Respeto a la diversidad. - Integración en la vida de la institución y en el contexto donde trabaja. - Actitud para abordar los problemas de forma positiva.
Tutor de itinerario académico	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de los diferentes ámbitos profesionales para los que se prepara al alumnado. - Conocimiento de las diferentes ofertas de formación continuada y ocupacional, programas europeos, intercambio académico y profesional, etc. - Conocimiento de los diferentes servicios especializados que ofertan las diferentes instituciones a nivel de inserción sociolaboral y de formación continuada. 	
Tutor de asesoramiento personal	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para afrontar el conflicto personal y de los demás de forma reflexiva y cooperativa. 	

Fuente: Rodríguez Espinar y cols. (2004:64).

Para estar en disposición de afrontar las competencias antes descritas, los autores consideran los autores que sería conveniente que el profesor-tutor dispusiese de las siguientes características (Rodríguez Espinar y cols., 2004:65):

“Una clara preocupación por la innovación docente; firme compromiso para asumir la función tutorial; disposición de unas ciertas habilidades sociales y de

comunicación; dedicación al alumnado y a su preparación como tutor; asunción sincera y comprensiva de los problemas del alumnado; actitud crítica y constructiva en su relación con el alumnado y con la institución; predisposición a trabajar en equipo con el resto de tutores; cualidades de liderazgo democrático y respeto por los demás”.

Las competencias del profesor-tutor son también un elemento que consideran Gil y otros (2004), que entienden que éste debe mostrar un equilibrio entre la relación afectiva y cognitiva, dominar el proceso de la tutoría (ayudar al alumnado a plantear interrogantes e identificar sus problemas, enseñar a identificar la información necesaria y facilitar la toma de decisiones por parte del alumnado), mostrar disponibilidad para mantenerse actualizado, empatía y comunicación y por último, capacidad de planificar y realizar un seguimiento del trabajo de tutoría.

No obstante, dejan muy claro que ser tutor no implica o no conlleva en ningún caso (op. cit., p. 154):

- “Dar clases particulares.
- Realizar una terapia de corte psiquiátrico.
- Dar la apariencia de amigo.
- Realizar una defensa incondicional del alumnado.
- Anular la capacidad de decisión del alumnado.
- Suplir la relación alumnado-otro profesorado.
- Hacer públicos casos particulares.
- Hacer lo que no se sabe hacer.”

Del mismo modo, Pérez Boullosa (2006:154) identifica los conocimientos, habilidades y actitudes específicos que debe poseer el tutor, entre los que hace referencia a:

“Conocimientos:

- Poseer y dominar el perfil académico propio del programa de formación cursado por el estudiante.
- Tener una formación específica sobre la tutoría como actividad académica.
- Conocer el plan de estudios, así como las normas y claves de la vida e institución universitaria, en general, y del centro, en particular.
- Manejar los contenidos básicos de cada una de las materias del plan de estudios.
- Conocer los diferentes recursos de ayuda y asesoramiento a los que puede acudir el estudiante universitario.
- Conocer y tener información sobre las diferentes alternativas curriculares del plan de estudios de la titulación, así como de las posibilidades de especialización posterior.

- Poseer información objetiva y actualizada de las principales salidas profesionales al finalizar el programa formativo.

Habilidades:

- Dominio de las técnicas para el desarrollo de la entrevista, tanto individual como grupal.
- Dominio de técnicas de dinámica grupal y capacidad para la dirección de grupos.
- Capacidad de planificación, facilitando así una relación continua y sistemática con el estudiante.
- Capacidad de organización.
- Capacidad de comunicación con los estudiantes y con otros agentes educativos de la institución universitaria.
- Facilidad para las relaciones interpersonales.
- Empatía para comprender mejor las necesidades del estudiante.
- Dominio en la obtención y manejo de la información.

Actitudes:

- Disponibilidad y capacidad para escuchar.
- Compromiso con la universidad y con los estudiantes.
- Servicio a los demás.
- Sentido de la responsabilidad personal.
- Confidencialidad.
- Apertura y accesibilidad con el estudiante.
- Flexibilidad.
- Tolerancia.”

En esta misma línea, en el *Documento marco sobre la tutoría en la Universitat de Barcelona* elaborado en 2004 y dirigido por el profesor Rodríguez Espinar, se explicita que el perfil del tutor en el marco del Plan de Acción Tutorial de la Universidad de Barcelona, debe tener en consideración:

- Un perfil de cualidades humanas: madurez, empatía, responsabilidad.
- Un amplio conocimiento de la realidad de la titulación en la que es docente.
- Un amplio conocimiento de la institución en la que trabaja y del ámbito profesional para el cual se forman los estudiantes.
- Facilidad en el acceso a la información institucional.
- La voluntad y los recursos para orientar los proceso de desarrollo de los estudiantes en aspectos curriculares, profesionales y personales.
- La voluntad y los recursos para estimular actitudes académicas en los estudiantes como las estrategias de estudio.

- La voluntad y los recursos para ayudar o derivar a los estudiantes con dificultades académicas.
- La voluntad y los recursos para motivar a los estudiantes.
- Disponibilidad y dedicación para la atención a estudiantes, para la propia formación permanente y las tareas de coordinación de tutoría.
- Actitud positiva sobre la función tutorial.
- Facilidad para la relación personal con estudiantes y profesores.
- Capacidad crítica y voluntad constructiva en las relaciones con el alumno y la institución.

Otros autores hacen alusión de forma específica a las cualidades personales deseables en la figura del tutor (Lázaro, 2003; García Nieto y cols., 2004; González Maura, 2006). Lázaro (2003) en un estudio empírico que presenta, resume en cinco las cualidades que los estudiantes universitarios consideran que debe tener un tutor:

- Afectividad o capacidad de empatía, de mantener una relación en un clima de acogida, pero manteniéndose en un punto intermedio, sin percepción de rechazo (antipatía) y sin manifestar un entusiasmo excesivo (simpatía).
- Individualización o manifestación de que el profesor conoce a sus estudiantes personalmente.
- Justicia o ecuanimidad en el trato sin preferencias o antipatías manifiestas.
- Autoridad serena, incluso cuando hay que amonestar.
- Respeto a todos los estudiantes.

Por último, García Nieto y cols. (2004) también hacen referencia a cualidades personales que son deseables en un tutor, entre las que señalan la personalidad equilibrada y madura -que entienden como cualidades personales que favorecen juicios, criterios y actitudes positivas y coherentes, así como ecuanimidad y objetividad-, la sensibilidad hacia los problemas del alumnado y la capacidad de entablar relaciones cordiales con éstos -capacidad de apertura, comunicación y dar confianza-.

La capacidad de comunicación también es reseñada por González Maura (2006), que la considera un pilar esencial en el proceso de orientación al estudiante que tiene

lugar a través de la función tutorial. Considera la autora que el profesor, para el ejercicio de su función tutorial, necesita desarrollar competencias específicas como el desarrollo de actitudes y habilidades para el diálogo entre estudiantes y profesores. Concretamente, González Maura (2006) hace referencia a diferentes componentes de lo que denomina competencia dialógica: actitud favorable al diálogo (disposición a la comprensión del otro, interés en el tema, aceptación de diferentes opiniones...); habilidades para el diálogo (saber escuchar, argumentar y comprender críticamente al otro); saber escuchar (percibir los estados de ánimo, respetar el silencio...); capacidad de argumentación (sustentar las posiciones con argumentos, expresarlos con lenguaje claro y preciso...) y comprensión crítica.

A la vista de las aportaciones realizadas por los diferentes autores, podemos concluir que coinciden en señalar, por un lado, la necesidad de que el tutor universitario muestre un buen dominio de la materia y un conocimiento de la titulación o titulaciones en las que imparte docencia (salidas profesionales, itinerarios...) y de la institución (servicios de orientación, recursos...), pero, por otro, también indican que debe ser un buen comunicador, capaz de transmitir eficazmente los contenidos de la materia y facilitar un diálogo fluido con el alumnado. La mayoría de autores coinciden además en señalar la importancia de que el tutor muestre otras cualidades como empatía y sensibilidad hacia los problemas del alumnado.

4. REFERENCIAS LEGALES DE LA ORIENTACIÓN Y TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD

La situación actual de la orientación y tutoría en la universidad española es muy diferente a la que se establece en los niveles de enseñanza no universitaria. De este modo, podemos afirmar, siguiendo a Pantoja Vallejo y otros (2003:68), que “la orientación educativa ha discurrido por cauces diferenciados en los dos ámbitos en los que tradicionalmente se ha dividido la enseñanza en nuestro país: niveles no universitarios y universidad”.

La presencia de la tutoría en la educación primaria y secundaria es una necesidad ya debatida, aceptada y regulada¹²; no obstante, sobre la orientación y tutoría en la universidad apenas se encuentran referencias legales en la normativa y las diferentes leyes que se han sucedido en los últimos años¹³. En efecto, mientras la acción tutorial en la universidad sólo aparece regulada en cuanto al número de horas que el profesor debe dedicar a la tutoría y las referencias a la orientación y tutoría son mucho más generales, en educación secundaria las referencias en la legislación inciden también en aspectos organizativos.

Esta regulación se hace necesaria para evitar que las iniciativas queden a disposición del interés que cada universidad les otorgue y adquieran la importancia que debería tener, facilitando así su deseable institucionalización en todas las universidades y la delimitación de las funciones y tareas a las que debe hacer frente el tutor de universidad.

4.1. En las leyes españolas: ¿evolución histórica?

Apenas podemos hablar de evolución histórica respecto al concepto de orientación en la universidad desde el ámbito legislativo dado que ésta ha sido casi imperceptible. Aún así, a lo largo de los últimos años encontramos algunas referencias como las siguientes:

¹² De hecho, desde la reforma educativa de 1990 con la LOGSE, se generaliza la figura del profesor con funciones de asesor y orientador en coordinación con el Departamento de Orientación.

¹³ Esta escasez de referencias legales también nos da una idea de por qué en España la acción tutorial en la Universidad es relativamente reciente si lo comparamos con la tradición en otras universidades de corte anglosajón, como son las americanas y británicas.

- Antes de la *Ley General de Educación* (1970): no se encuentran a nivel legal menciones directas a la orientación universitaria en nuestro país.
- *Ley General de Educación* (1970): esta ley introduce la orientación educativa y profesional como derecho de los estudiantes en todos los niveles del sistema (Título I, capítulo I, art. 9): “La orientación educativa y profesional deberá constituir un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo, atenderá a la capacidad, aptitud y vocación de los alumnos y facilitará su elección consciente y responsable”. Más adelante, en el art. 125 se enfatiza esta idea en relación al alumnado universitario, entendiendo que entre sus derechos está el de recibir orientación educativa y profesional, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales. En el artículo 127 se añade además que implica:

“La prestación de servicios de orientación educativa a los alumnos en el momento de su ingreso en un Centro docente, para establecer el régimen de tutorías, que permita adecuar el Plan de Estudios a la capacidad, aptitud y vocación de cada uno de ellos, asimismo, se ofrecerá esta orientación al término de cada nivel o ciclo para ilustrar a los alumnos sobre las disyuntivas que se les ofrecen.”

Entre los destinatarios de estos servicios se mencionan de nuevo los alumnos universitarios: “la prestación de servicios de orientación profesional a los alumnos de segunda etapa de Educación General Básica, Bachillerato, Formación Profesional y Educación universitaria”. No obstante, la ley no contiene referencias explícitas a como implementar esta ayuda.

Una de las iniciativas más concretas a este nivel se establecía en el Curso de Orientación Universitaria (COU), previo al ingreso en la enseñanza superior (art. 31) cuya finalidad sería (art. 32):

- 1) “Profundizar la formación de alumnos en Ciencias Básicas.
- 2) Orientarles en la elección de las carreras o profesiones para las que demuestren mayores aptitudes o inclinaciones.
- 3) Adiestrarles en la utilización de las técnicas de trabajo intelectual propias del nivel de educación superior.”

Como vemos, dos de los objetivos que se planteaban estaban vinculados con la orientación universitaria, aunque la implantación de este curso nos demuestra que es

el primero de ellos, el relacionado con la formación en Ciencias Básicas el que ha adquirido un mayor, por no decir la práctica totalidad, del protagonismo¹⁴.

Respecto a la tutoría, cabe señalar que, por primera vez en la Universidad, se instaure la creación de un sistema de tutoría en los siguientes términos (artículo 37.3):

“Se establecerá el régimen de tutorías, para que cada profesor-tutor atienda a un grupo limitado de alumnos, a fin de tratar con ellos el desarrollo de sus estudios, ayudándoles a superar las dificultades del aprendizaje y recomendándoles las lecturas, experiencias y trabajos que considere necesarios. En esta tarea se estimulará la participación activa de alumnos de cursos superiores, como tutores-auxiliares”.

El avance que la Ley General de Educación supone ante el vacío legal anterior a su promulgación, era realmente óptimo, pero el problema surge ante la falta de especificación de cómo debe estructurarse y materializarse esta orientación, lo que conlleva la ausencia de prácticas a nivel institucional (de las propias universidades) y que, consecuentemente, las referencias legales se reduzcan en muchos casos a una simple declaración de intenciones.

- En la *Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria* (BOE, 01/09/1983) no se hace mención alguna, ni implícita ni explícitamente, a la orientación y la tutoría en el sistema universitario. Sólo existe una pequeña referencia en su preámbulo, que ya anticipaba la necesidad de la orientación universitaria:

“la previsible incorporación de España al área universitaria europea supondrá una mayor movilidad de los titulados españoles y extranjeros y se hace necesario crear el marco institucional que permita responder a este reto a través de la adaptación de los planes de estudio y la flexibilización de los títulos que se ofertan en el mercado de trabajo”

¹⁴ Dos años más tarde, la *Orden de 31 de julio de 1972* regulaba los servicios de orientación en el curso de orientación universitaria y planteaba que es “imprescindible contar con una persona que, técnicamente preparada y en estrecha colaboración con tutores y profesores, pueda responsabilizarse del desarrollo de las tareas de orientación”. Pese a ello, como nos recuerda Benavent, el COU se convirtió “en el cuarto curso de BUP que todos hemos conocido y sufrido” (Benavent, 2002:418), perdiendo de vista algunas de las funciones para las que había sido creado. Echeverría, en el prólogo que hace del libro de Isus Barado (1995:10), indica, con ironía que “más que un curso de orientación Universitaria podría decirse que ha consistido en un año reservado a “Cautivos y Obsesionados por Ubicarse” en la Universidad”.

Esta ausencia de referentes legales no implica, a juicio de Benavent (2002:420) que “la orientación no tenga cabida en la vida universitaria”, ya que la Ley dispuso a los Estatutos de Autonomía que cada universidad la regulación de su vida académica, además de las normas que pudieran dictaminar las Comunidades Autónomas al respecto. Cada universidad gozaba, por tanto, de autonomía suficiente para organizar, reglamentar y ofrecer a la comunidad universitaria los servicios de orientación que considerase más convenientes.

Además, posteriores decretos y órdenes completan esta ley, como la *Orden de 29 de marzo de 1983 sobre las obligaciones mínimas en materia de jornada docente universitaria* (BOE, 09/04/1983) y el *Real Decreto 898/1985 sobre el régimen del profesor universitario* (BOE, 19/06/1985).

- La *Orden de 29 de marzo de 1983, sobre cumplimiento de las obligaciones mínimas en materia de jornada docente universitaria*, incluye entre las actividades docentes, la labor tutorial y de atención al alumnado.
- El *Real Decreto 898/1985 en el que se aborda, entre otros, el régimen del profesorado universitario y sus obligaciones docentes*, establece en su artículo 9º, punto 4, respecto al régimen de tutorías:

“Las obligaciones docentes del profesorado serán, semanalmente, las que a continuación se expresarán: a) Para los profesores con régimen de dedicación a tiempo completo, de ocho horas lectivas y seis de tutorías o asistencia al alumnado (...) b) Para los profesores con régimen de dedicación a tiempo parcial, entre un máximo de seis y un mínimo de tres horas lectivas, y un número igual de horas de tutoría y asistencia al alumnado”

En el artículo 10, respecto al calendario académico, en su punto 1 regula: “Al comienzo de cada curso académico se dará la debida publicidad al calendario académico de cada centro, especificando el horario semanal de clases teóricas y prácticas, seminarios y tutorías o asistencia al alumnado”. Vemos por tanto que en esta normativa sólo se hace alusión expresa al tiempo que se ha de dedicar a esa función, sin especificar las funciones o tareas que competen al tutor.

- En la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990): las referencias a la orientación universitaria podrían suponerse (implícitas) en el capítulo de orientación, sin referencia específica para este nivel.

- *Real Decreto 557/1991, de 12 de abril sobre creación y reconocimiento de universidades y centros universitarios*: en el anexo de dicho decreto se enumeran las exigencias materiales mínimas con las que han de contar las universidades para ser creadas. En él se afirma que las universidades garantizarán la prestación, al menos, de diversos servicios comunes, entre los cuales se encuentran los “servicios de información”; aún así, no se mencionan las características que deben poseer dichos servicios.
- *La Ley Orgánica 6/2001 de Universidades* (B0E, 24/12/2001) *modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril*, (B.O.E. 13/04/2007) (LOU): en la nueva y reciente ley apenas se hace referencia a los sistemas de apoyo a los estudiantes, ni a sus sistemas y estructuras. La única referencia aparece en el artículo 46, punto 2, referente a los derechos y deberes de los estudiantes, en el que se establecen como derechos de los mismos, entre otros:
 - c) “La orientación e información por la Universidad sobre las actividades de la misma que les afecten.”
 - e) “El asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo en que se determine.”

Se dejan no obstante, abiertas las puertas a que cada universidad establezca, con los márgenes que da su autonomía, la tipología de tutorías que considere más oportuna, al margen de la función tutorial legal o funcionarial que es de obligatorio desarrollo en todas las universidades.

Como vemos, actualmente todavía son pocas las referencias legales explícitas en materia de orientación universitaria y todavía no existe un marco legal o normativa específica referente a los sistemas de apoyo que den respuesta a esta necesidad de los estudiantes. No podemos asimismo, hacer alusión a una progresión histórica (entendiendo ésta como un progreso a nivel cuantitativo y cualitativo) si tenemos en consideración que una de las leyes que más atención dedican a este tema es precisamente la Ley General de Educación de 1970 y que todavía en la actualidad no se explicita cuáles son las funciones del tutor, al menos en las horas de tutoría específicamente designadas.

Por esto mismo no nos sorprenden las palabras de Sanz García (1999:120) cuando se hace eco de esta realidad “...resulta ciertamente sorprendente que, siendo la orientación parte importante de la calidad de la institución educativa universitaria, no

exista más que una discreta referencia a ella en una ley desde cuya promulgación ya han pasado 30 años”. Si a esto añadimos que las escasas referencias que se hacen se quedan en el marco de los principios y las declaraciones de intenciones, sin sus posteriores estrategias y articulaciones a nivel práctico, podemos afirmar que la situación legal ha constituido un leve apoyo al desarrollo de la orientación en nuestras universidades.

No obstante, no queremos finalizar el presente apartado sin hacer mención a los borradores de los Estatutos del Estudiante y del Personal Docente e Investigador en los que en la actualidad está trabajando el Ministerio de Educación, y que, a nuestro juicio, suponen un avance en la consideración que se otorga a la orientación y tutoría, ya que las referencias a éstas alcanzan un mayor nivel de concreción. En cualquier caso, dado que todavía no constituyen el texto definitivo y aprobado, no haremos hincapié de forma más detenida en los aspectos que en ellos se abordan.

4.2. En los Estatutos y Reglamentos de la Universidad de Santiago de Compostela

La normativa a nivel estatal planteaba que las universidades podían establecer, en los márgenes de su autonomía, aquellas acciones de orientación y tutoría que consideraran oportunas para dar respuesta a los objetivos que les son propios. Por este motivo, cada Universidad ha desarrollado y concretado en sus Estatutos, Reglamentos e incluso -aunque no a nivel normativo, sí de establecimiento de objetivos y medidas concretas para la mejora de la calidad de la universidad- mediante sus Planes de Calidad. Por este motivo, analizaremos en el presente apartado que referencias concretas existen en torno a la orientación y la tutoría en la Universidad de Santiago de Compostela, que es el contexto que nos ocupa en el presente trabajo de investigación.

Los Estatutos de la Universidad de Santiago de Compostela, aprobados por Decreto del 28/2004 de 22 de enero (DOG 09/02/2004, BOE 22/04/2004) establecen en su artículo 21, que la actividad del profesorado está constituida básicamente por “labores docentes, investigadores, de tutoría ou asistencia ao estudantado e de xestión”.

En su Capítulo II, relativo al Personal Docente e Investigador de esta universidad, se incluye de nuevo la tutoría como una de los deberes específicos del personal docente e investigador funcionario o contratado (Artículo 15):

“a) O cumprimento das diversas obrigas docentes, de titoría e, de ser o caso, investigadoras ou de xestión.

- b) A formación permanente orientada á realización dunha actividade docente e investigadora de calidade consonte coa súa categoría, tipo de dedicación e medios dispoñibles.
- c) A avaliación do estudantado con obxectividade de acordo coas normas establecidas.
- d) A colaboración no control obxectivo, periódico e rigoroso dos seus labores docentes e investigadores.”

Del mismo modo, en el Capítulo III, relativo al Estudiantado, se especifican en su artículo 38, los derechos de los estudiantes, entre los que se encuentra, junto a otros, recibir orientación a través de los servicios correspondientes y la atención personalizada en tutorías.

- “l) Recibir orientación educativa e profesional a través do persoal dos servizos correspondentes.
- m) Ser atendidos de xeito personalizado pólo profesorado a través do sistema de tutorías.”

Asimismo, en el Título Quinto, relativo a los Servicios, en las Disposiciones Generales (artículo 146), añade que “a Universidade de Santiago de Compostela establecerá e manterá servizos básicos de apoio á docencia e á investigación, e servizos de apoio e asistencia á comunidade universitaria”.

De la misma forma, el *Estatuto do Estudiantado da Universidade de Santiago de Compostela (1998)*, aprobado en el Claustro celebrado el 12 de diciembre de 1998, establece, en su título II, sobre los derechos de los estudiantes (Sección 10ª), que es un derecho de los alumnos recibir información y orientación educativa y profesional. Dentro de ellas, el artículo 36, referente a las tutorías, establece que:

“Os estudantes teñen dereito a seren asistidos e orientados individualmente no proceso de aprendizaxe mediante tutorías. Para tal efecto os departamentos deberán publicar ó comenzo do cuadrimestre os horarios de tutorías do profesorado, que se adecuarán no posible ós diferentes grupos existentes”

Del mismo modo, el artículo 37, “De la información y la orientación”, establece que:

“Os estudantes teñen dereito a recibiren orientación e asesoramento sobre a organización, contidos e esixencias dos distintos estudos universitarios, procedementos de ingreso e saídas profesionais. A Universidade disporá os medios necesarios para garantir este dereito sen prexuízo de que outras institución ou entidades poidan colaborar con ela nesta tarefa”.

Comprobamos por tanto que en los Estatutos y Reglamentos de la USC, las referencias a la orientación y tutoría en la universidad se vinculan mayoritariamente al derecho que tiene el alumnado de recibir orientación académico-profesional, mencionando para ello las tutorías y el personal de otros servicios -aunque no se especifica cuáles-.

5. FORMACIÓN DEL TUTOR

“El establecimiento de un marco legal para la implantación de las reformas es sólo un imprescindible primer paso; la reforma real debe producirse en el seno de las universidades y en ella deben sentirse implicados todos los miembros de la comunidad universitaria”

Valcárcel y cols. (2003:21)

Las funciones del tutor universitario y los cambios que conlleva el nuevo contexto europeo de Educación Superior -que analizaremos en profundidad en el capítulo próximo-, entre otros aspectos, exigen el desempeño en la función tutorial de diferentes competencias como las que recogíamos anteriormente (Gil y cols., 2004; Rodríguez Espinar y cols. 2004; Pérez Boullosa, 2006; García Nieto, 2008). Por tanto, se hace necesario que el tutor reciba una formación pedagógica mínima que le permita enfrentarse a los diferentes cambios, innovaciones y situaciones diversas a los que debe dar respuesta. No es necesario que el tutor sea un especialista en orientación, pero se hace imprescindible que reciba una formación mínima que le permita llevar a cabo sus funciones de forma eficaz, que incluye no sólo ser capaz de dar respuesta a todas las demandas que formulan sus alumnos, sino también derivarlos a los servicios pertinentes en aquellos casos en los que el problema requiere de una atención especializada.

Aunque la formación en niveles universitarios es un tema debatido y defendido por diferentes autores (García Garrido, 1992; Imbernon, 1994, 1999, 2000; Marcelo García, 1994; Michavilla y Calvo, 1998; Román y Manso, 1999; Zabalza, 2002, 2003; García Varcárcel, 2001; Madrid Izquierdo, 2005) y que ha centrado la atención de numerosos congresos y jornadas que se han celebrado en los últimos años¹⁵ -antes

¹⁵ I Congreso Internacional sobre la Calidad de la Enseñanza Universitaria (Cádiz, 1991); Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria (Córdoba, 1989; Alicante, 1990; Las Palmas, 1991; Granada, 1992); IX Congreso de Formación del Profesorado: Evaluación y Formación del Profesorado Universitario (Cáceres, 1999); I Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria: Calidad de la Docencia en la Universidad (Santiago de Compostela, 1999); I Congrés Internacional de Docència Universitaria i Innovació (Barcelona, 2000); II Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria. Docencia Universitaria: políticas, modelos y experiencias de formación y acreditación del profesorado universitario (Chile, 2001); II Congrés Internacional de Docència Universitaria i Innovació (Tarragona, 2002); I Congreso de la RED-U: Hacia una docencia de calidad: Políticas y experiencias (Castellón, 2003); III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria. Pedagogía Universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido (2004, Bilbao); III Congrés Internacional de Docència Universitaria i Innovació (Girona, 2004); Seminario Internacional RED-U “La acción tutorial en la Universidad del SIGLO XXI” (Sevilla, 2008); Seminario de reflexión RED-U “La coordinación mediante equipos docentes en la Educación Superior (Santiago de Compostela, 2009), II Symposium Internacional de Didáctica Universitaria (Méjico, 2009).

incluso de que comenzase el debate surgido por el proceso de Bolonia-, la necesaria adaptación al nuevo escenario europeo ha acentuado un mayor debate al respecto.

Ante este nuevo escenario, como defienden diferentes autores, se hace imprescindible contar con la formación pedagógica del profesorado si queremos que éstos puedan responder a las nuevas exigencias y evitar que los cambios que se avecinan se aborden sólo desde los boletines oficiales sin la implicación activa de los agentes directamente implicados.

Realmente, los profesores han sido formados como especialistas en sus respectivas materias, no como docentes y tutores de sus alumnos, pero en la actualidad ya no es suficiente con que el profesor actualice sus conocimientos sobre el ámbito de la disciplina que imparte. A este respecto, un estudio publicado recientemente, dirigido por el profesor Valcárcel (2003), destaca dos tipos de competencias (básicas y profesionales), además de las vinculadas a la consideración del docente como experto en la disciplina académica.

Respecto a las competencias básicas:

- Competencias cognitivas sobre su disciplina que faciliten el aprendizaje de su alumnado.
- Competencias meta-cognitivas que le conviertan en un profesional reflexivo y autocrítico con su enseñanza para mejorarla.
- Competencias comunicativas y dominio de los lenguajes científicos.
- Competencias gerenciales de la enseñanza (uso de recursos en diferentes entornos de aprendizaje).
- Competencias sociales (liderazgo, cooperación, trabajo en equipo,...)
- Competencias afectivas que garanticen una docencia responsable y comprometida con la formación de su alumnado.

Y en relación a las competencias profesionales:

- Conocimiento del proceso de aprendizaje
- Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica
- Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes
- Gestión de la interacción didáctica y relaciones con alumnos

- Evaluación, control y regulación de la propia docencia y aprendizaje
- Conocimiento de marcos legales e institucionales (derechos/deberes de profesorado y estudiantes)

La necesaria formación y actualización docente del profesorado universitario se pone de manifiesto, entre otros, a través de la *European Association for Quality Assurance in Higher Education*, en el *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* (1998), en la *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación* e incluso en la en la *Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*, modificada por la *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril*, (LOU), que reconoce en su artículo 33, en relación a la función docente, que: “La actividad y la dedicación docente, así como la formación del personal docente de las universidades, serán criterios relevantes, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional”.

Del mismo modo, en el contexto gallego, la *Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia* (ACSUG)¹⁶ establece que:

“Es necesario un gran esfuerzo por parte de todos, no sólo desde el punto de vista económico, sino también formativo, tanto en los aspectos estrictamente técnicos, estableciendo y difundiendo al conjunto de la comunidad universitaria las metodologías y los procedimientos necesarios para la implantación efectiva del nuevo sistema, así como también favoreciendo la cultura del cambio, motivando y concienciando a todos los colectivos implicados de los beneficios y ventajas derivadas de ese cambio.”

Por otro lado, el estudio antes mencionado dirigido por Valcárcel (2003), pone de manifiesto que, según los Vicerrectorados de Ordenación Académica y de Profesorado, los elementos clave para fomentar el proceso de cambio derivado del EEES pasan, entre otros, por la implicación del profesorado (35%) y su formación (15%). Del mismo modo, el 80% de los encuestados consideraron, entre los obstáculos más importantes con que se encuentra el profesor en relación al EEES, la falta de formación sobre el nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero si la formación del personal docente universitario constituye actualmente uno de los criterios a considerar para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional, esta formación no debería depender sólo de la voluntad de los

¹⁶ Información extraída de la página web de la ACSUG: <http://www.acsug.es>.

docentes. Estamos por tanto de acuerdo con González Sanmamed (2006:7) cuando señala que: “la formación docente universitaria (...) sigue siendo voluntaria y escasamente valorada, aunque cada vez más se reconoce su importancia para el desarrollo profesional docente y se cuestiona su ausencia en los mecanismos de selección y habilitación del profesorado de la universidad”.

De hecho, mientras en los niveles educativos inferiores la formación psicopedagógica del profesorado está regulada, en la universidad no existe ninguna norma al respecto, interpretando así que el simple dominio de la materia es requisito suficiente para su adecuada transmisión por parte del profesor (Palomero, 2003). En este sentido, en la universidad española no ha existido una cultura institucional que considerase fundamental la formación docente de su profesorado (Madrid Izquierdo, 2005). No obstante, las opiniones respecto al hecho de regular o no la formación psicopedagógica del profesorado universitario están de momento encontradas (Benedito, 1992; Blázquez, 1999; Cruz Tomé, 2000; Palomero, 2003; Marín, 2006).

Esta falta de formación de los profesores universitarios en su rol como tutores viene explicada en parte por el hecho de que para ejercer como docentes en el ámbito de la universidad no se les requieren habilidades vinculadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En general el profesor universitario no es seleccionado por su preparación profesional para ejercer como docente, sino más bien por sus conocimientos en la disciplina y su currículum investigador (García y Sanz, 2006).

De hecho, tal y como indican otros autores como Martínez (2006:18), el reconocimiento que hoy día recibe la actividad docente no es comparable a la importancia concedida a la investigación:

“El reconocimiento que en realidad merece la actividad docente y la dedicación de profesorado a la innovación y la mejora de la calidad docente no es comparable, a día de hoy, con el reconocimiento que recibe la actividad de investigación en lo que respecta a la estabilización, consolidación y promoción académica y laboral del profesorado universitario”.

Pero no se trata, como bien apunta Madrid Izquierdo (2005:58) de “sobresaturar al profesorado de técnicas metodológicas, planificadoras y evaluadoras que se imponen dogmáticamente”, sino más bien de partir de las experiencias y conocimientos previos del profesorado y vincular esta formación a su práctica diaria, atendiendo a sus demandas y acompañándole en la profundización de su desarrollo profesional docente.

En la actualidad, la mayoría de universidades españolas han puesto en marcha programas de formación y actualización docente¹⁷, a través de los que se ofertan cursos y seminarios de actualización didáctica, de aplicación de las TIC a la enseñanza, de elaboración de guías docentes, de diseño a partir de competencias, de evaluación, y también sobre tutoría universitaria... No obstante, la participación en estos programas sigue siendo opcional para el profesorado y estando “a merced del voluntarismo de los docentes”, como indica Palomero (2003:29).

Desarrollar un programa de formación en la universidad supone, en primer lugar, que esté apoyado por la propia institución y, en segundo lugar, que ésta facilite los recursos materiales y personales necesarios para llevarlo a cabo.

Zamorano (2003:165) señala que la formación vinculada a las tutorías debe integrarse dentro de ese programa más genérico de formación del profesorado, cuyos objetivos deberían concretarse en:

- “Incidir en la mejora de la calidad docente.
- Poner a disposición del docente un conjunto estructurado y completo de actividades de utilidad para su formación profesional, adecuadas a sus características y necesidades.
- Motivar al profesorado hacia la formación profesional permanente”.

Recientemente, González Sanmamed, dirigió el proyecto de investigación “Análisis de las iniciativas de formación y apoyo a la innovación en las universidades españolas para la promoción del proceso de convergencia europea”¹⁸ (González Sanmamed y cols., 2006b), en el que se revisaron las iniciativas de innovación y formación de 64 universidades españolas de cara a facilitar su proceso de Convergencia Europea, así como las estructuras institucionales de apoyo que se crearon en cada universidad para organizar las acciones estratégicas dirigidas a impulsar los cambios que suscita el EEES¹⁹. Los resultados que arroja este estudio ponen de manifiesto que, de las 57 Universidades que participaron, más del 75% realizan algún tipo de actividad

¹⁷ Entendiendo por formación permanente del profesorado universitario “aquella actividad encaminada a la mejora profesional, social y personal del docente a lo largo de toda su carrera en la Universidad” (Marín Díaz, 2006:182).

¹⁸ Financiado por la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación dentro del Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades.

¹⁹ En este estudio se abordaron temáticas vinculadas a la difusión e información sobre el EEES, la planificación (elaboración de guías docentes, diseño a partir de competencias...), metodología, evaluación, TIC y tutorías universitarias.

formativa en temáticas vinculadas con los nuevos planteamientos de enseñanza derivados del EEES: jornadas de difusión/información, planificación, metodología, evaluación y tutoría (83,33% de las universidades públicas).

Más concretamente, en lo que concierne a la formación en relación a la tutoría, el estudio indica que:

- “Parece que la existencia de una estructura específica para la Convergencia contribuye a un mayor desarrollo de la formación y, particularmente, en aquellos contenidos que se han revelado como fundamentales en este proceso de adaptación a las directrices de Bolonia: planificación, metodología, evaluación y tutoría” (op. cit., p. 95).
- “Sorprende que la temática de las tutorías, otro de los elementos que configuran el universo de los términos asociados a la Convergencia Europea, y que se reclama como fundamental para posibilitar el cambio hacia una enseñanza orientada al autoaprendizaje y el acompañamiento del estudiante en su proceso de toma de decisiones, sólo se potencie en la mitad de las universidades” (op. cit., p. 120).
- “También en la mayoría de universidades sin estructura específica de apoyo promueven acciones de innovación sobre guías docentes (71,43%), diseño de competencias (66,67%) y adaptación de titulaciones (66,67%). En la mitad de ellas también se favorecen proyectos sobre tutorías (52,38%)” (op. cit., p. 122).

Por otra parte, cabe también indicar que en muchos casos los profesores no perciben la tutoría y la orientación como una de sus funciones, por lo que se hace necesario propiciar un proceso de concienciación y un cambio de mentalidad en el profesorado universitario, proceso que también viene determinado por la necesidad de formación.

Marcelo (2006) indica cuales son los principios que deben guiar la formación del profesorado universitario:

- Institucionalidad: reconocida, promovida, valorada e integrada en la política institucional de la universidad.
- Continuidad: proceso a lo largo de la vida profesional del docente.
- Diversidad: dar respuesta a la variedad de momentos y situaciones del profesorado.
- Transparencia: de la política y los procesos de formación, acreditación y de incentivos para la formación.
- Integración de conocimientos disciplinares y psicopedagógicos, de la teoría y la práctica, de los esfuerzos individuales y colectivos.

- Racionalidad: no se improvisa. Requiere un diagnóstico de necesidades, una planificación, un desarrollo y una evaluación de la misma.
- Flexibilidad: permitiendo que el profesorado cree su itinerario formativo.
- Compromiso profesional y social: la formación como un derecho y un deber del profesorado.
- Participación y gestión del conocimiento por parte del profesorado.
- Excelencia: es necesario contar con procedimientos para evaluar la calidad de esta formación.

En el *I Foro ANECA* sobre el profesorado universitario, Valcárcel (2004) indica que el proceso de convergencia europea se constituye como una excelente oportunidad para mejorar la eficacia y la eficiencia del sistema de enseñanza-aprendizaje actualmente imperante de forma mayoritaria en las universidades españolas, siendo la formación del profesorado uno de los puntos críticos. Esta formación debe según este mismo autor:

- Enmarcarse en una planificación que contemple también implicación, evaluación, reconocimiento y estímulo para la mejora sistemática de la actividad docente.
- Realizarse por titulaciones o áreas del saber para que esté debidamente contextualizada.
- Ser fomentada y financiada por las instituciones con ayuda técnica y económica de las administraciones públicas.
- La formación del profesorado en técnicas de comunicación e información se considera un aspecto clave para la convergencia europea.
- Contar con el liderazgo de los responsables de la política académica.

Entre las acciones de formación docente encontramos, tal y como indican González Tirados y González Maura (2007) conferencias-coloquio, mesas redondas, paneles, cursos, seminarios, talleres, foros de discusión, grupos de innovación, jornadas científico-metodológicas... a través de diferentes modalidades: presencial, *be-learning*, *blend-learning*, etc. Todas ellas constituyen alternativas de formación docente que pueden y deben combinarse, según los autores, con el diseño de programas de formación docente basados en un análisis de necesidades previo, de forma que puedan

adecuarse a las necesidades y posibilidades del profesorado y a las exigencias del contexto de su actuación profesional.

La Universidad de Santiago de Compostela viene llevando a cabo en los últimos cursos actividades de formación para el profesorado universitario, enmarcadas en el Programa de Formación e Innovación Docente (PFID) de esta universidad, el cual tiene como finalidad “establecer un marco de formación que permita adquirir y mejorar las competencias docentes, investigadoras y de gestión necesarias para el ejercicio profesional en la universidad en el marco del EEES”²⁰. En respuesta a este objetivo, la formación se estructura en diversas actividades de formación que abordan diferentes temáticas. En este sentido, en el curso académico 2008-2009 se establecía, junto con otras iniciativas, un programa de oferta general de formación que incluía actividades de formación de carácter general y específico en los siguientes itinerarios formativos:

- Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la docencia.
- Estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- Evaluación.
- Tutoría y orientación.
- Desarrollo profesional: investigación, gestión, lenguas.

Como vemos, entre las temáticas abordadas, se encuentra un itinerario formativo relativo a la tutoría y la orientación; de hecho, en el curso académico 2008-2009 se han llevado a cabo dos cursos de formación en el que se han abordado competencias propias del tutor. En primer lugar, el curso *A tutoría no Espazo Europeo*, que tiene como objetivo establecer las pautas para una acción tutorial racionalizada y planificada dentro de un contexto global de acción educativa en la universidad, aborda los siguientes contenidos: normativa legal, indicadores de cambio en la universidad, características de la tutoría universitaria, tipos de tutoría, alumnado universitario, características del tutor, técnicas a utilizar por el profesor, Planes de Acción Tutorial, modelo organizativo, gestión y coordinación tutorial y evaluación de un PAT.

En segundo lugar, el relativo a *Tutoría telemática a través das Web docentes* hace hincapié en conocer y saber aplicar metodologías y procedimientos adecuados para llevar a cabo el apoyo tutorial a través de recursos telemáticos, así como integrar la

²⁰ Información extraída de la página web del Programa de Formación e Innovación Docente de la Universidad de Santiago de Compostela: <http://www.usc.es/gl/gobierno/vrodoces/pfid/modaforma.html>.

tutoría telemática en el marco de la web docente. Los contenidos que se abordan están por tanto, vinculados a: la web docente y la tutoría telemática como recursos para la enseñanza semipresencial en el marco de la convergencia al EEES, recursos para la comunicación telemática, normas y recomendaciones para una comunicación telemática eficaz, la tutoría proactiva a través de las web docentes, estrategias para una gestión eficaz de la tutoría telemática y, por último, la exposición de casos prácticos, ejemplos y recomendaciones.

Cabe señalar por último la necesidad de evaluar estos programas de formación, en este sentido, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ha diseñado un programa para la evaluación de los planes de formación docente que inició su aplicación en la fase piloto en el año 2006 en tres universidades (Valladolid, Girona y Politécnica de Valencia) y que actualmente se aplica a todas aquellas universidades que lo soliciten.

6. LOS PLANES DE ACCIÓN TUTORIAL

“El desarrollo de la tutoría en la universidad a través de los PAT (Planes de Acción Tutorial) precisa de tres complicidades: la del profesorado, la de la institución universitaria y la del estudiantado”

Álvarez, Asensio, Forner y Sobrado (2006:170)

En España, en los últimos años, se ha producido un incremento en el número de universidades que desarrollan Planes de Acción Tutorial (PAT)²¹ con el objetivo de institucionalizar la orientación y tutoría que ofrecen a los alumnos. En algunos casos, se elabora un PAT que toma como marco de referencia el conjunto de la institución y que posteriormente es adaptado a cada Facultad o Escuela Universitaria mientras que, en otros casos, es el propio centro el que toma la iniciativa. La Universidad de Santiago de Compostela no dispone actualmente de un Plan de Acción Tutorial, pero dado que consideramos que su elaboración y puesta en práctica puede constituir un avance importante para mejorar la tutoría en tanto que supone dotarla de un mayor contenido, hemos querido profundizar en la conceptualización y experiencias desarrolladas en otras universidades.

Gallego (2006:195) define el Plan de Acción Tutorial (PAT) como “el conjunto de acciones sistemáticas y coordinadas que tienen por objeto guiar, supervisar y acompañar al alumno durante su carrera universitaria, con el objetivo de contribuir a la formación integral del futuro profesional”, en tanto que Gairín y cols. (2003:23) lo entienden como “un documento de gestión institucional a medio-largo plazo que explicita la organización de las tutorías de un centro o de una titulación”.

Además de un documento de gestión institucional, los Planes de Tutoría que se vienen desarrollando en las distintas Universidades en los últimos años se entienden como un conjunto de actividades (además de la tutoría académica o de materia) en las que, mediante la asignación de un número determinado de estudiantes por profesor, se persigue el seguimiento personalizado del alumnado a lo largo de sus estudios universitarios, atendiendo generalmente a sus necesidades personales, académicas y profesionales. Dan cabida por tanto, o integran fundamentalmente, a la modalidad de tutoría de carrera o itinerario formativo.

²¹ Se utilizan denominaciones como PAT (Plan de Acción Tutorial), PATU (Plan de Acción Tutorial Universitario) o PTU (Plan de Tutoría Universitario).

Tal y como indican Hernández y Torres (2005), supone adoptar el modelo de programa para el desarrollo de la acción tutorial, mientras que hasta el momento ha predominado el asesoramiento directo al alumno a través de la demanda directa de éste. La adopción de un plan de acción tutorial supone así dotar a la tutoría de un enfoque proactivo, ya que no depende exclusivamente de las necesidades, dificultades o problemas con los que se encuentre el alumno, sino que establece una serie de contenidos y actividades que se realizan al margen de la solicitud de atención individualizada que puede solicitar el alumno.

Sus objetivos abarcan generalmente un campo de actuación más amplio que la función tutorial legal o funcionarial que hemos descrito anteriormente. Si nos hacemos eco de la investigación que Álvarez y Jiménez (2003) realizaron sobre los Planes de Tutoría en las Universidades españolas podemos establecer, tomando como resultado los datos de esta investigación, que los objetivos que se persiguen son (ordenados de mayor a menor presencia en los Planes de Tutoría analizados) los siguientes:

- Refuerzo académico del aprendizaje.
- Desarrollo personal.
- Información académica.
- Orientación para el desempeño profesional.
- Fomento del uso de la tutoría docente.
- Adaptación a la enseñanza universitaria.
- Enseñanza integral y personalizada.
- Coordinación docente.
- Reducción del fracaso y abandono del alumnado.
- Mejora de la satisfacción del alumnado.

Si bien según este estudio destaca el objetivo de reforzar el aprendizaje académico, sin embargo están presentes otros objetivos relativos a la orientación profesional y personal. Estamos de acuerdo con Gairín y cols. (2003:23) cuando afirman que como plan que engloba un conjunto de acciones cuyo objetivo es orientar a los estudiantes “tiene que ser flexible y debe incluir decisiones tanto en la dimensión académica como en la profesional y personal”. De hecho, partiendo de esta

consideración, podríamos entender, al igual que lo hacen otros autores (Hernández y Domínguez, 1998; Quinquer y Sala, 2002; Gairín y cols., 2003), que los Planes de Acción Tutorial deberían contemplar aspectos vinculados a:

- La adaptación a la universidad.
- La configuración del propio currículo (elección de asignaturas, elección de itinerarios...).
- Capacidad de autoconocerse (pensar sobre sí mismo).
- Autocontrol.
- Habilidades para abordar situaciones de la vida real.
- Mejora del rendimiento académico.
- Desarrollo de técnicas que clarifiquen valores.
- Desarrollo de habilidades cognitivas y destrezas de estudio.
- Orientación sobre las dificultades en la comprensión de la materia.
- Facilitar información sobre el medio.
- Orientación profesional, informar sobre la demanda laboral, la transición a la vida activa y los itinerarios laborales.

Del mismo modo, además de contemplar contenidos vinculados a los tres ámbitos tradicionales de intervención en orientación (académico, profesional y personal), se hace necesaria la consideración de los momentos en los que se encuentra el universitario (en su ingreso en la universidad, durante los estudios y al finalizarlos). En esta línea, Gallego (2006) en un interesante artículo sobre la tutoría en la educación superior, establece posibles contenidos teniendo en consideración los diferentes momentos (ver cuadro 10).

Cuadro 10. Posibles contenidos de un Plan de Acción Tutorial en la Universidad

	Académica	Profesional	Personal
A la entrada de la universidad	Adaptación del estilo de estudio propio de la universidad.	Exploración de los posibles campos profesionales relacionados con la carrera escogida.	Fomentar el autoconocimiento de manera general.
Durante los estudios	Exploración de las posibilidades curriculares que ofrece la titulación.	Destreza para la planificación del desarrollo de la carrera.	Fomentar el trabajo en equipo y las habilidades de comunicación.
Al finalizar los estudios	Valoración de la posibilidad de continuar los estudios de tercer ciclo.	Técnicas de búsqueda de empleo.	Atención a las necesidades personales en función de las diferencias.

Fuente: Gallego (2006:195).

Dado que un PAT consiste en un programa de intervención, su proceso de elaboración por parte del profesorado, de diferentes profesionales o de los responsables académicos que corresponda, hace que debamos tener en consideración diversas premisas:

- Carácter institucional: el PAT debe ser asumido y compartido por la comunidad educativa y aprobado desde la propia universidad.
- Integrarse en el proceso formativo del alumno.
- Realista y coherente con los siguientes aspectos (Gairín y cols., 2004):
 - Las necesidades informativas, formativas y de orientación de los estudiantes.
 - Las características del centro y las necesidades específicas de los estudios.
 - Las prácticas de atención a estudiantes ya consolidadas (tutorías de materia, tutoría de prácticum, sesión informativa al inicio de curso...).
- Carácter progresivo: debería iniciarse bajo planteamientos y objetivos poco ambiciosos para ir ampliando progresivamente su cometido y sus ámbitos de actuación en función de los resultados obtenidos, evitando así incurrir en el desánimo del profesorado y dificultar su continuidad.
- Fundamentado en la implicación activa de todos los miembros (profesorado, alumnado, equipo decanal...).

Como cualquier programa de intervención, el PAT consta de una serie de fases y dimensiones que abarcan el diseño, desarrollo y evaluación del mismo. Santana Vega (2003:221) enumera las siguientes:

Cuadro 11. Fases y dimensiones del diseño, desarrollo y evaluación de programas

FASES	DIMENSIONES A CONSIDERAR
Planeamiento del programa	<ol style="list-style-type: none"> 1. La identificación de los posibles agentes de intervención. 2. La selección de un marco teórico que fundamente la intervención. 3. Selección o desarrollo de un modelo de diseño del programa. 4. Delimitación de las metas. 5. Determinación de los logros esperados en los participantes del programa en relación con las metas. 6. Evaluación de los resultados esperados. 7. Establecimiento de prioridades de los logros en relación con cada etapa o nivel evolutivo.
Diseño del programa	<ol style="list-style-type: none"> 8. Especificación de los objetivos. 9. Selección de las estrategias de intervención. 10. Evaluación de los recursos humanos y materiales. 11. Selección y organización de los recursos disponibles. 12. Desarrollo de nuevos recursos. 13. Lograr la implicación de los participantes. 14. Establecer el programa de formación pertinente para los componentes del programa.
Ejecución del programa	<ol style="list-style-type: none"> 15. Temporalización. 16. Especificación de funciones en términos de acciones a ejecutar. 17. Seguimiento de las actividades (directo e indirecto). 18. Logística necesaria. 19. Relaciones públicas.
Evaluación del programa	<ol style="list-style-type: none"> 20. Cuestiones a contestar por la evaluación. 21. Diseño de la evaluación. 22. Instrumentos y estrategias de evaluación. 23. Puntos de toma de decisiones a lo largo de la ejecución del programa en virtud de los resultados de la evaluación. 24. Técnicas de análisis de los datos de la evaluación. 25. Comunicación de los resultados de la evaluación.

Fuente: Santana Vega (2003:221).

Haciendo una síntesis de algunas de estas fases clave en el proceso de desarrollo de un PAT podemos hacer mención a (Delgado Sánchez, sf):

a. En relación al diseño del PAT:

- Análisis inicial de necesidades: este debe ser el punto de partida para la elaboración de un Plan de Acción Tutorial, que ha de contextualizarse en la institución o centro en el que se implementará y debe responder a las demandas, intereses y necesidades de los destinatarios. Para la realización del análisis de necesidades puede hacerse uso de diferentes procedimientos, entre ellos el contacto directo con las personas a través de la entrevista y la observación, o bien mediante otros instrumentos, como puede ser el cuestionario o técnicas como el análisis de documentos.
- Elaboración de objetivos: los objetivos, cuyo establecimiento debe estar en consonancia con las necesidades detectadas, representan las mejoras que queremos conseguir, las cuales pueden aparecer expresadas en forma de aprendizajes concretos, desarrollo de competencias... Estos objetivos han de ser realistas y coherentes con el momento o momentos de intervención para los que se diseñan: al comienzo de los estudios, durante los mismos o al finalizarlos.
- Determinar los ámbitos en los que se centrará la intervención: dado que el objetivo de la tutoría, al igual que el de la orientación globalmente considerada, es favorecer el desarrollo integral del estudiante, los ámbitos a tener en consideración pueden centrarse en el personal (interacciones del estudiante con los demás, intereses, integración en la vida universitaria, salud psicológica...), académico (información sobre el plan de estudios, apoyo en la toma de decisiones para la configuración del itinerario académico, particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje...) y profesional (adquisición de habilidades y competencias demandadas en el mercado laboral, transición al mundo laboral...).
- Recursos necesarios para implementar el PAT: se hace necesario contar con los recursos necesarios para desarrollar los objetivos planteados. Para ello, debemos contar con tutores que dispongan de una adecuada formación para desarrollar la tutoría y con otros mecanismos para fomentar el trabajo de éstos, como por ejemplo: consideración de la acción tutorial como una parte del tiempo lectivo del profesorado, retribución a los tutores implicados (incentivos económicos y/o académicos),... Del mismo modo, los recursos que proporciona el entorno son fundamentales para el desarrollo del PAT, dado que en muchas de las acciones planteadas se hace necesario el contacto con otros servicios o programas: Servicio

de Orientación de la propia Universidad, Fundación Universidad-Empresa, Centros de Educación Secundaria, Instituciones que ofrecen formación continua, Oficinas de Empleo...

- Organización de actividades concretas a desarrollar en el marco del PAT: designación de alumnos a cada tutor, designación del coordinador o coordinadores, duración del programa, determinación de las sesiones grupales (fechas y horarios), reuniones...
- La evaluación: desde el diseño del programa debe tenerse en consideración que este debe ser evaluado en tres momentos (al inicio, en su desarrollo y al finalizar el proceso), por lo que se deben establecer los criterios, procedimientos, instrumentos e informe de evaluación.

b. La implementación del programa: en la ejecución del Plan se llevarán a cabo las acciones/actividades diseñadas, que generalmente tienen que ver con:

- Reuniones de coordinación o formación de los tutores y los responsables del programa.
- Actividades programadas para el conjunto de alumnos, a modo de seminarios sobre alguna temática en concreto. Estas actividades se desarrollan en gran grupo para todos los alumnos que participan en el programa (información genérica sobre algún tema, por ejemplo). Entre las actividades de carácter grupal, podemos considerar:
- Actividades o reuniones que cada tutor lleva a cabo con el grupo de estudiantes que tiene asignado.
- Atención individual a cada uno de los alumnos.

c. La evaluación del PAT.

Por último, debemos tener en consideración que el Plan de Acción Tutorial, al igual que cualquier programa, debe ser evaluado. Teniendo en consideración que la evaluación debe ser una actividad sistemática y continua que debe estar presente desde el comienzo del diseño, durante su desarrollo y al finalizar su implementación, algunos de los elementos que se deben tenerse en consideración son: el diseño del propio plan (adecuación y coherencia de los objetivos, adecuación de la metodología y los recursos y materiales utilizados...), el proceso de ejecución del plan (necesidades o demandas

que han ido surgiendo, incidencias durante la implementación, participación e interés del alumnado, participación del profesorado...), así como los resultados obtenidos (consecución de los objetivos, conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas por los alumnos, satisfacción de alumnos y tutores, mejoras institucionales...). Del mismo modo, se hace necesario que en la evaluación participen activamente todas las personas que han participado en el PAT, tanto en el diseño como en su posterior desarrollo.

En los últimos años un gran número de universidades han puesto en funcionamiento planes de acción tutorial, entre ellas las de Barcelona, Cádiz, Granada, La Laguna, Sevilla, Valencia, etc. Con la pretensión de ofrecer una visión general de la situación actual de la implantación de los PAT en las universidades españolas -los logros y problemas detectados-, así como de las percepciones de los implicados, consideramos oportuno hacer referencia al estudio *La utilización de las tutorías para la mejora de la calidad docente*²², coordinado por el profesor Sancho Sora de la Universidad de Zaragoza. En él, se realiza un estudio comparativo de las distintas aplicaciones de los planes de acción tutorial que algunas universidades españolas están llevando a cabo, con el objetivo de analizar dichos procesos e indagar en las diferentes percepciones existentes sobre ellos por los organizadores, centros y profesores tutores.

Los autores de esta investigación concluyen, en primer lugar, que lo que caracteriza el proceso de aplicación de los Planes de Acción Tutorial es la diversidad de planteamientos, a su juicio, debido a la falta de una comunicación y coordinación estable entre las universidades españolas a la hora de poner en práctica los programas tutoriales. Más concretamente, hemos tratado de sintetizar algunas de las conclusiones:

- Responsables del programa: la iniciativa parte generalmente del Rectorado o Vicerrectorados como el de Estudiantes, Docencia o Calidad y Armonización Europea y en algunas ocasiones el Rector nombra un Coordinador General que elabora el plan general y lleva el seguimiento y coordinación con los centros. Habitualmente el órgano o cargo responsable del proceso encomienda a la unidad encargada de la formación del profesorado (Instituto de Ciencias de la Educación, Secretariado para la formación del profesorado, Gabinete Psicopedagógico, Servicio de Formación Permanente, etc.) la preparación y convocatoria de cursos

²² Financiado por el Programa de Estudios y Análisis de la Subdirección General de Estudios, Análisis y Evaluación, en el año 2006.

de formación en materia de acción tutorial y a través de centros y departamentos anima al profesorado a inscribirse en ellos.

- **Objetivos del programa:** Según los autores, aunque en la mayor parte de los modelos de acción tutorial establecidos por las universidades se contempla la tutorización a lo largo de la carrera universitaria del alumno, generalmente el plan se centra en el primer año de carrera (plan de acogida). Por este motivo, independientemente de la amplitud de los objetivos de un PAT, la implantación en los centros comienza por el primer objetivo: integrar a los alumnos de nuevo ingreso en la universidad y en el centro. Así, “en la Universidad de Barcelona, que goza de mayor experiencia (...) pueden encontrarse centros que aplican la Acción Tutorial únicamente a alumnos de nuevo ingreso junto a otros que además practican la orientación y seguimiento académico a lo largo de todos los estudios” (Sancho Sora y otros, 2006:46).
- **Proceso de implantación:** generalmente, tras la formación recibida, los profesores comienzan a participar como tutores en el Proyecto de Innovación en Tutorías o Plan de Acción Tutorial²³. Una vez que se implanta durante un año puede considerarse realizada la primera fase piloto y, en ese momento, generalmente el Vicerrectorado que pone en marcha el proceso, elabora un documento marco²⁴, que fija las directrices que tendrán que seguir los PAT (Planes de Acción Tutorial) de todos los centros de esa universidad²⁵. En todos los centros en los que se aplica el plan tutorial existe la figura de coordinador de centro, que es el encargado de impulsar el programa y de coordinarse con los profesores del centro y con el coordinador general.

²³ En la fecha de realización de este estudio, se encontraban en una primera fase de trabajo, centrado en la formación inicial del profesorado y la elaboración de material, las universidades de Granada, Huelva y Sevilla.

²⁴ En el momento en que se realizó esta investigación (Sancho Mora y cols., 2006) algunas universidades han optado por implantar un PAT de forma experimental, sin elaborar un documento marco pero sí una Guía, que recoge las características generales comunes para todos los PAT que los centros desarrollen. Sería este el caso de las universidades de Alcalá de Henares, Politécnica de Cataluña, Alicante y Valencia. Dado que el PAT de una universidad constituye un proyecto institucional, cada centro elabora su propio Plan en el marco fijado por la universidad, con arreglo a las necesidades de sus estudiantes y a su propia disponibilidad.

²⁵ La existencia de ese documento marco supone, tal y como manifiestan los autores, la institucionalización del Plan de Acción Tutorial en la Universidad, que garantiza una difusión, aprobación e implantación más o menos rápida en todos los centros, aunque a algunos de estos centros no llegue nunca. Pero, en cualquier caso, consideran los autores que es más fácilmente generalizable que un proyecto desarrollado de forma voluntaria por un centro o grupo de profesores.

- Ratio profesor-alumno: apunta el estudio que, aunque varía en función de las universidades, los márgenes se establecen entre los 5 y 10 estudiantes por cada tutor, aunque en realidad, tal y como señalan los autores (Sancho Sora y otros, 2006:46): “en muchos casos depende del centro y del número de profesores tutores voluntarios y el número de alumnos a tutelar”.
- Participación del profesorado: generalmente los tutores son voluntarios en todas las universidades que conforman la muestra en esta investigación. Los profesores reciben, en la mayoría de las universidades participantes en el estudio, un reconocimiento de su labor como tutores, generalmente a través del reflejo en el número de créditos, que oscila entre uno y tres créditos. Del mismo modo, en algunas universidades se establece la percepción de un complemento económico procedente de una subvención autonómica (Universidades Politécnica de Valencia, Alicante y Zaragoza). En esta última, la participación en los planes tutoriales representa un criterio más, entre otros, para la percepción del complemento autonómico.
- Complementariedad de las tutorías de iguales: En aquellos casos en los que existe la tutoría entre iguales y los alumnos de último curso participan en la tutorización de sus compañeros de nuevo ingreso, la participación de los primeros es reconocida con créditos de libre elección (u optativos). En todas las universidades analizadas que cuentan con esta tipología de tutorías, se programan reuniones individuales y en grupo con los estudiantes tutorizados, variando el número de reuniones de grupo entre tres y cinco.
- Dificultades halladas: el problema más importante que se encuentran las universidades es, según arrojan los resultados de este estudio, el elevado abandono a lo largo del programa, hecho que es atribuido a la falta de tradición o cultura que tiene la universidad española en cuestión de acción tutorial, ya que según los autores “los estudiantes no la entienden como un servicio de apoyo a su formación que la universidad les brinda” (Sancho Sora y otros, 2006:50)²⁶. Otro problema que encuentran los autores es la baja motivación del profesorado.

²⁶ Dada la baja participación del alumnado en estas tutorías, en algunas de las universidades se ha planteado una solución que pasa por complementar -o incluso suplir en algunos casos-, las tutorías realizadas hasta el momento por profesores voluntarios por una iniciativa de tutoría entre iguales.

7. ALGUNOS ESTUDIOS RELEVANTES SOBRE LA TUTORÍA EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Desde que González Simancas (1973) y Díaz Allué (1973) mostraran su interés por un tema tan desconocido y olvidado hasta ese momento como el de la orientación de los universitarios, muchos son los autores que han aportado su contribución a un campo de estudio que, en la actualidad, está pasando del terreno de la concienciación al de los hechos. Y es que, a esos primeros trabajos, les han sucedido muchos otros que han abordado esta temática desde diversos frentes: investigaciones que han querido indagar en las necesidades de orientación de los universitarios, intentos de delimitar su campo de estudio, aproximaciones al proceso histórico e institucional de la orientación universitaria en nuestras universidades y las de otros países, estudios sobre las experiencias de orientación en las universidades españolas, investigaciones cuya finalidad era explorar la realidad de la tutoría universitaria... En cualquier caso, todas estas contribuciones, bien sea a través de publicaciones o bien a través de congresos y encuentros científicos, han supuesto grandes aportaciones gracias a las cuales la orientación e información que se ofrece a nuestros universitarios ha mejorado sustancialmente.

En el presente apartado intentaremos hacer una revisión de aquellas investigaciones que han tratado de explorar la realidad de la tutoría universitaria en España en los últimos años, centrándonos en los objetivos propuestos, la metodología utilizada y los resultados obtenidos.

Algunas de ellas son las realizadas por Lázaro (1997a, 1997b, 2002, 2003) que recoge las percepciones y expectativas de alumnos de diferentes universidades respecto a la competencia y función tutorial; Sebastián y Sánchez (1999) que analizan los sistemas tutoriales en las universidades de la Comunidad de Madrid y Alañón (2000) que realizó un estudio para conocer las actividades, expectativas, interés y necesidades del alumno sobre la acción tutorial en la Universidad Politécnica de Madrid. Arias Hernández y otros (2005), a través de un estudio descriptivo, recogen la visión y las necesidades que perciben los estudiantes de nuevo ingreso de la Diplomatura de Enfermería de la Universidad de La Laguna. Álvarez Pérez y González Afonso (2005) realizaron dos estudios, el primero de ellos sobre las concepciones y expectativas sobre la figura del compañero tutor (tutoría entre iguales) y el segundo, sobre la valoración del programa de formación del compañero tutor. Michavila y cols. (2003) recogen los

resultados de un estudio cuyo objetivo era determinar las variables que definen el uso de las TIC en la tutoría y analizar la forma más eficaz de utilizar las TIC en los procesos de tutoría. Alcón (2003) da cuenta de los resultados obtenidos en un estudio sobre la acción tutorial en la Universitat Jaume I, en el que se analizan el cumplimiento del horario de tutorías por parte del profesorado, el uso y contenido de las mismas y su valoración. Lobato, Arbizu y Del Castillo (2004, 2005) exploran las concepciones que profesores y alumnos de la Universidad del País Vasco tienen sobre la tutoría. García Nieto y cols. (2004) realizan un estudio cuyo objetivo es conocer la opinión del profesorado español y europeo en relación a la tutoría dentro del marco del EEES, con el objetivo de elaborar una guía que sirva de ayuda al profesorado. Estos mismos autores, en un estudio realizado un año más tarde (2005), se plantean la necesidad de continuar indagando sobre la tutoría planteándose, entre otras, cuestiones como que tipo de actividades tutoriales desarrolla el profesorado en la actualidad y que modificaciones consideran que va a suponer el nuevo marco de Educación Superior. Van-der Hofstadt y otros (2005) describen el estudio realizado sobre las necesidades de información de los estudiantes de la Universidad Miguel Hernández. Zabalza y Cid (2006) exponen los resultados de una investigación que tenía por objetivo conocer las percepciones y opiniones del profesorado sobre la función tutorial en la universidad española. Pérez Abellás (2005) desarrolla su tesis doctoral sobre las percepciones de alumnos y profesores de la Universidad de Vigo sobre la tutoría. Por último, Feliz Murias y Ricoy Lorenzo (2007) analizan algunas de las experiencias presentadas a la *Convocatoria de Redes de Investigación para la Innovación Docente* de la UNED, entre las que se incluyen proyectos sobre el seguimiento y tutorización de los alumnos. A continuación se analizan más detalladamente algunas de estas investigaciones²⁷.

Lázaro (1997a, 2002, 2003) es responsable de una investigación cuyo objetivo es analizar las percepciones y expectativas de alumnos de diferentes universidades respecto a la competencia y función tutorial. En este estudio, que se llevó a cabo con una muestra de 514 alumnos a partir de 2º curso de las universidades madrileñas Universidad Complutense de Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Europea y C.E.U. San Pablo, los resultados obtenidos constatan la importancia que conceden los alumnos a diferentes cualidades del tutor como:

²⁷ Se ha optado por indicar la referencia de las fuentes y del autor o autores a través de los cuales se ha recogido la información, aunque en dichos estudios o investigaciones pueden haber participado un mayor número de investigadores.

- La afectividad, o capacidad de empatía, de mantener una relación en un clima de acogida, pero manteniéndose en un punto intermedio, sin percepción de rechazo (antipatía) y sin manifestar un entusiasmo excesivo (simpatía).
- Autoridad serena, incluso cuando hay que amonestar.
- Justicia o ecuanimidad en el trato sin preferencias o antipatías manifiestas.
- Respeto a todos los estudiantes.
- Individualización o manifestación de que el profesor conoce a sus estudiantes personalmente.

Sebastián y Sánchez (1999) recogen los resultados de un estudio sobre la tutoría y la orientación realizado en las universidades públicas y privadas de la Comunidad Autónoma de Madrid²⁸ en el año 1997. Haciendo uso de técnicas cuantitativas y cualitativas se recogió la valoración de una muestra de 2.489 universitarios, 44 profesionales y 11 directores de los servicios de orientación de estas universidades. Respecto a los resultados obtenidos en relación a la tutoría, destacamos los siguientes:

- En las universidades privadas se constata que los modelos tutoriales son similares a los que existen en Educación Secundaria, en los que un profesor tutor es asignado a cada alumno para todo el curso académico. Estos profesores tutores tienen como misión realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos, atendiendo a sus dificultades académicas, pero también detectando posibles problemas en el ámbito personal y psicológico, derivándolo si fuese necesario a otros servicios especializados. Se acercaría por tanto a la figura del tutor de carrera.
- Ante la pregunta ¿le parece conveniente que cada estudiante tenga asignado un consejero tutor con funciones de orientación académica y profesional?, los alumnos defienden mayoritariamente esta necesidad, aunque esta postura es menos apoyada por los profesionales de los servicios. Las razones otorgadas por los profesionales del servicio de orientación para contar con esta figura de tutor que incluya funciones de orientación académica y profesional son, entre otras:

²⁸ Universidad de Alcalá, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Carlos III, Universidad Complutense, Universidad Politécnica, Universidad Alfonso X El Sabio, Universidad Antonio de Nebrija, Universidad Pontificia- Comillas, Universidad Europea y San Pablo-CEU y la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- La importancia de la relación interpersonal que se establece y la posibilidad de una orientación más personalizada: fluidez en la comunicación y por tanto, de los objetivos académicos, adaptación a cada alumno según sus peculiaridades...
- Razones de utilidad en torno a los aspectos que debe abarcar su intervención: facilitar la adaptación a la vida universitaria, atención a las dificultades en el proceso académico y la toma de decisiones académicas.

Otras opiniones más pesimistas consideran necesaria esta figura, aunque cuestionan su viabilidad por el volumen de alumnos existente en una universidad pública.

Los profesionales que respondieron negativamente a la cuestión (todos ellos pertenecientes a universidades públicas) dan razones como las que se exponen a continuación:

- Consideran que si el servicio de orientación funciona adecuadamente (cuenta con especialistas psicólogos y pedagogos y ofrece un buen servicio) resulta suficiente para cubrir estas necesidades del alumnado.
- Ponen en duda su viabilidad real: elevado número de alumnos, problemas de formación específica del tutor en el campo de la orientación...

Alañón (2000) desarrolló durante los cursos 1995/96 y 1996/97 un estudio sobre la tutoría universitaria que tenía, entre otros, como objetivos (Alañón, 2000:160):

- “Conocer las actividades y expectativas del alumno sobre la acción tutorial.
- Conocer las necesidades de los alumnos de la UPM en cuanto a la acción tutorial.
- Estudiar y analizar la valoración e interés que muestran los alumnos hacia las tutorías.
- Evaluar el tipo de ayuda más adecuado poniendo en práctica el modelo funcional de acción tutorial.”

El estudio se desarrolló en dos etapas, la primera de ellas se corresponde con el curso 1995-1996 y la segunda con el 1996-1997. Algunos de los resultados obtenidos ponen de manifiesto que:

- Respecto a la finalidad de las tutorías, los alumnos consideran que estas están encaminadas mayoritariamente a “orientar el trabajo personal del alumno”.

- En cuanto a la ayuda que puede proporcionar la tutoría, los encuestados señalaron, en primer lugar, “entender mejor la asignatura”, seguido de “mejorar el rendimiento académico”, “llevar la asignatura al día”, “mejorar el método de estudio” y, por último, “integrarse en la escuela/facultad”.
- Respecto a la influencia de la acción tutorial en la relación profesor-alumno, los alumnos consideran que esta mejora bastante.

Por último, en cuanto a su predisposición para acudir a tutorías, los encuestados afirman mayoritariamente no tener inconvenientes en asistir a estas, aunque señalan que sí existen una serie de factores que podrían haber sido un impedimento en otros cursos a la hora de ir a tutorías, como la incompatibilidad de horarios, el exceso de horas lectivas, no llevar la asignatura al día, problemas de nitidez e incumplimiento de los horarios de tutorías por parte del profesorado.

Arias Hernández y cols. (2005) presentan los resultados de un estudio descriptivo que se llevó a cabo sobre la visión y las necesidades que perciben los estudiantes de nuevo ingreso en el curso 2002-2003 en el marco de la Diplomatura de Enfermería de la Universidad de La Laguna, y en el que indagan, entre otros, en el uso que los alumnos hacen de las tutorías durante el primer año de carrera. Algunos de los resultados ponen de manifiesto que sólo la mitad de los alumnos entrevistados afirman haber hecho uso de esta en alguna ocasión. Respecto a los usos que hacen de la tutoría, los datos indican que la tutoría responde fundamentalmente a necesidades académicas del alumnado, concretamente de seguimiento de las asignaturas: para consultar dudas sobre contenidos de las materias, para revisar exámenes y, en menor grado, para aclarar dudas sobre aspectos administrativos o consultar problemas personales.

En cuanto a las preferencias de los estudiantes respecto a la persona que desempeñe el papel de tutor, ante las opciones de respuesta que se les proporcionan (compañero de cursos superiores, profesor que te imparte clase o profesor que no te imparte clase), los datos muestran que la mayoría (80,8%) elegiría a un profesor que le imparta clase, seguido de sólo el 14,1% que elige la primera opción -compañero de curso superior- y un 5,1% que preferiría un profesor que no le imparta docencia.

Álvarez Pérez y González Afonso (2005) llevan a cabo dos investigaciones en la Universidad de La Laguna. La primera de ellas, sobre las concepciones y expectativas acerca de la figura del compañero tutor, se planteó como un estudio previo a la

realización de un programa de formación para compañeros tutores en la universidad con la pretensión de dar respuesta a la cuestión ¿qué concepciones y expectativas hacia la figura del compañero tutor tienen los estudiantes que deciden formarse para desarrollar las tareas y funciones que le corresponden al mismo? Para ello se utilizó como instrumento de recogida de información el cuestionario, mediante el cual se pretendía recoger información sobre: las concepciones sobre la orientación y la figura del compañero tutor, las expectativas de cara a la participación en el seminario del compañero tutor y motivos e interés de la participación en el mismo (Álvarez Pérez y González Afonso, 2005).

La segunda investigación se centraba en la valoración de los participantes sobre la formación recibida en un seminario para ejercer como compañeros tutores. Concretamente, se pretendía valorar los siguientes aspectos: la utilidad de los contenidos teóricos y prácticos impartidos en el programa formativo, las dificultades encontradas por el alumno en su proceso de formación, los aspectos organizativos del programa de formación, el proceso de tutorización a lo largo de su formación, las capacidades desarrolladas por el alumnado y por último, el grado de satisfacción general con el seminario (Álvarez Pérez y González Afonso, 2005).

Algunas de las conclusiones obtenidas en ambos estudios son las siguientes:

- En primer lugar, “se constata la necesidad de que exista orientación en la universidad, sobre todo en los primeros cursos, dadas las necesidades que siente el alumnado que se incorpora a la enseñanza superior” (op. cit., p. 126).
- Esta tarea de asesoramiento debe ser compartida por los profesores tutores, los compañeros tutores y técnicos especialistas en el campo de la orientación universitaria que pertenecen a los servicios de que dispone la universidad. A tal efecto, señalan los autores: “los participantes en el seminario valoraron la importancia que tiene este tipo de iniciativas, puesto que contribuyen a facilitar los procesos de transición y adaptación del alumnado a la vida universitaria” (op. cit., p. 126).

El informe *Potenciación de la acción tutorial basada en las tecnologías de la información*, dirigido por **Michavila Pitarch (2003)**, recoge los resultados de un estudio destinado a potenciar la acción tutorial a través de las TIC. Su objetivo es

determinar las variables que definen el uso de las TIC en tutoría y analizar y estudiar la forma más eficaz de utilizar estas tecnologías en los procesos de tutoría.

El estudio de necesidades inicial para llevar a cabo esta divulgación de las aplicaciones de las TIC lo compone una muestra de 130 profesores que mostraron su interés por la acción tutorial²⁹. Los resultados obtenidos muestran lo siguiente:

- Respecto al tipo de acción tutorial realizada con mayor frecuencia por el profesorado cabe señalar que la mayoría realizan regularmente o con mucha frecuencia la tutoría académica y en menor medida la profesional y personal.
- Las TIC son muy conocidas entre el profesorado pero poco utilizadas en los procesos de tutoría.

Alcón (2003) resume los resultados obtenidos en un estudio sobre la acción tutorial realizado en la Universitat Jaume I, para el que se contó con una muestra de 200 estudiantes de las 26 titulaciones existentes que cubrieron una encuesta de opinión sobre la actividad docente del profesorado, sobre el cumplimiento del horario de tutorías, la utilización y contenido de las mismas durante sus estudios universitarios y la valoración global de las tutorías en el contexto de la universidad. Los resultados obtenidos indican que la mayoría de profesores cumple, según los alumnos encuestados, el horario de tutorías. En cuanto al uso y contenido de las tutorías, se constata que un 30% no había hecho nunca uso de las mismas, aprovechando el final de la clase para consultar cualquier duda, un 52% las utilizaba sólo en el período de exámenes y sólo un 5% afirmaba usar regularmente las tutorías, mientras que el 13% hacía sus consultas a través del correo electrónico.

En lo tocante a la valoración global que los alumnos hacen de las tutorías, las respuestas giran en torno a la falta de planificación de las tutorías, la escasa relación de las tutorías con la docencia en el aula y la poca utilidad de la tutoría.

Lobato, Arbizu y Del Castillo (2004, 2005) de la Universidad del País Vasco, haciendo uso de una metodología de corte cualitativo -a través de una entrevista semiestructurada- analizan las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes de esta Universidad, analizando las concepciones que estos tienen sobre la tutoría. Estos autores parten de la idea de que se hace imprescindible en los procesos de

²⁹ Encuesta realizada entre profesores que han participado en el Seminario sobre tutorías y nuevos modelos de aprendizaje realizado por la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria.

mejora y transformación de la realidad, en este caso, educativa, poner de relieve cuales son las ideas previas y las imágenes que de esta tenemos las personas.

Su interés se centra en la búsqueda de puntos de vista convergentes, es decir, expectativas comunes y concepciones compartidas por profesores y alumnos que posibiliten un mejor quehacer tutoría; a este respecto consideran que “un acercamiento de posturas, una mayor comunicación entre los dos estamentos, puntos de vista compartidos, una mirada hacia la oferta-demanda bidireccional pudieran ser algunos de los elementos que propicien el clima idóneo en la búsqueda de modelos eficientes en el ejercicio de la función tutorial” (Lobato, Arbizu y Del Castillo, 2004:136). Estos autores parten de la necesidad de propiciar un acercamiento entre ambos sectores –profesores y alumnos-, ya que consideran que la mayoría de los estudios tienden a reflejar las diferencias de opinión, en lugar de buscar espacios de negociación. Algunas de las conclusiones a las que llegan son:

Respecto a las expectativas del profesorado:

- El profesorado apuesta por un modelo tutorial en el que predominan acciones encaminadas a orientar sobre la asignatura, sobre las competencias a desarrollar en el alumno y sobre la orientación sobre el itinerario académico-profesional. También reconoce, aunque en menor medida, acciones encaminadas a la orientación personal y a lo que se identifica como modelo de tutoría anglosajón.
- Hay ciertos elementos de concordancia entre lo que el profesorado reconoce que debería ser el modelo tutorial y el que realiza; no obstante, existen importantes aspectos que el profesorado reconoce no desempeñar en el quehacer diario de la tutoría.
- El modelo práctico de tutoría que el profesor reconoce desempeñar está prácticamente centrado en la orientación de la asignatura, en aspectos como aclaración de dudas y conceptos, orientación de trabajos, explicación de cómo va a ser la evaluación y en algo que reconoce no debería ser "una clase particular".
- El modelo tutorial que desempeña el profesorado viene definido por la propia demanda del alumnado, no por el hecho de que el profesor impulse un modelo tutorial determinado. En esta línea el profesor remarca que hay

una falta de interés por asistir a la tutoría y que dicha asistencia se concentra en las fechas cercanas a los exámenes.

Respecto a la percepción del alumnado:

- La percepción del alumnado sobre la función que cumple o cumpliría la tutoría concuerda, en gran medida, con el reconocimiento de la práctica tutorial que hace el profesorado. El alumno considera que la tutoría sirve, fundamentalmente, para orientar la asignatura (aclarar dudas, motivar al estudio, profundizar en la materia, seguimiento de trabajos, incluso como sustitutivo de la clase) y orientar sobre la evaluación de la misma.
- Es importante destacar los motivos de la baja asistencia a tutorías que el alumnado indica: incompatibilidad de horarios y dificultad de establecer una relación profesor-alumno.
- El alumnado, al igual que el profesorado reconoce que se hace un uso muy reducido de la tutoría.

García Nieto y cols. (2004) llevan a cabo la investigación *Guía para la labor tutorial en la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* cuya finalidad era conocer la opinión del profesorado español y europeo en relación a la tutoría dentro del marco del EEES para la elaboración de una Guía que sirviese de ayuda al profesorado.

Los objetivos principales eran conocer la valoración del profesorado sobre los sistemas de tutoría que se estaban desarrollando actualmente y qué tipo de servicios de orientación existían en las universidades europeas y españolas; qué tipo de sistemas de tutorías creían más aconsejables para el desarrollo del ECTS y favorecer la convergencia; cuáles eran las actuales condiciones para desarrollar las tutorías y; por último, qué necesidades formativas y estructurales creían iban a necesitar dentro del marco de la EEES.

Para ello el estudio combina un procedimiento de corte más cuantitativo a través de la aplicación de un cuestionario de opinión, y otro más cualitativo, como son las entrevistas personales. La muestra final la componían 121 profesores, procedentes de 15 países europeos, incluido España, de los cuales el 60% corresponden a universidades europeas y el 38% a españolas, principalmente de la Universidad Complutense de Madrid.

Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto que el sistema tutorial más utilizado es la tutoría de asignatura, siendo ésta la tutoría más tradicional y con la que los profesores se sienten más seguros ya que se asocia a su tarea principal como profesores. Algunos de ellos simultanean varios tipos de tutoría (tutoría de asignatura y tutoría de curso, por ejemplo), aunque sólo constituyen el 12% de los encuestados.

Este estudio nos muestra además que cerca del 70% de los profesores encuestados reconocen la conveniencia y necesidad de las tutorías, mientras que un 0'8% lo consideran una pérdida de tiempo. Respecto a las actividades realizadas, la mayoría se limitan a asesorar a los alumnos con respecto a los contenidos de las materias que imparten y cuestiones de evaluación de dichas materias. No obstante, los autores constatan que, cuando se les pregunta sobre la importancia que consideran que van a tener diversas tareas atribuibles al tutor en el marco del EEES, se percibe que, en general, todas ellas son valoradas como importantes: acogida institucional, información y asesoramiento académico (plan de estudios, normas de promoción, itinerarios, estrategias de aprendizaje...), información profesional (salidas profesionales, demanda laboral, inserción laboral...), asesoramiento personal (atendiendo a problemas derivados de situaciones personales, familiares...), apoyo al aprendizaje mediante la resolución de dudas y corrección de las dificultades de aprendizaje y evaluación (corrección de exámenes...). A excepción de la información social (vivienda, legislación, ayudas al estudiante, conocimiento del entorno cultural, ayuda a la integración...) que no es considerada por los tutores como una actividad propia de los tutores universitarios.

Las necesidades detectadas por los profesores para el desempeño de la función tutorial pasan, entre otros aspectos, por una mejora de los espacios, mayor formación sobre tutoría, más asesoramiento por parte de servicios externos como los servicios de orientación y contar con un menor número de alumnos a los que tutorizar para poder prestarle una adecuada atención. El estudio constata además que las responsabilidades que los profesores asumen y están dispuestos a asumir son principalmente académicos y profesionales, ya que la tutoría que parece seguir teniendo más aceptación es la tutoría de materia. Para los profesores, la tutoría basada en la asesoría personal que requiere un mayor compromiso y relación con el alumno no parece ser muy aceptada, aunque ellos mismos consideran que esta tipología de tutoría va a adquirir cada vez una presencia mayor en el futuro. Además, el profesorado encuestado por García Nieto y equipo,

señalan que echan de menos un mayor apoyo institucional para el desarrollo de su labor como tutores.

De nuevo **García Nieto y cols. (2005b)**, en una investigación realizada un año más tarde, se plantean la necesidad, de cara a elaborar un programa de formación para el profesorado universitario sobre la función tutorial dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), de identificar el tipo de actividades tutoriales que el profesorado viene desarrollando en la actualidad, el tiempo que dedica a las mismas y las modificaciones que puede suponer para dichas actividades la implantación del nuevo marco europeo de Educación Superior. Del mismo modo, tratan de identificar el nivel de preparación que los profesores tienen sobre diferentes técnicas de tutoría, así como los principales beneficios y problemas que según estos va a suponer la implantación del EEES.

Para ello desarrollaron un estudio de corte descriptivo a partir de una muestra de profesores de diferentes países de la UE, compuesta por un total de 73 profesores procedentes de 14 países europeos, incluido España. Algunos de los resultados obtenidos son los siguientes:

- El tipo de tutoría predominante es la académica.
- La asesoría de trabajos es la actividad más habitual durante la tutoría, junto a -por orden de frecuencia- la adaptación a las necesidades individuales, la orientación académica, la motivación al estudiante, el apoyo personal y la resolución de dudas.
- La tutoría no siempre tiene lugar en el despacho del profesor, sino que, en algunos casos, se realiza en otros espacios más informales como los pasillos o zonas comunes de las Facultades y Escuelas Universitarias.
- De cara a los cambios que implica el EEES, el profesorado encuestado apunta a que las actividades a las que tendrán que dedicar más tiempo serán -por orden de frecuencia- la orientación académica, la asesoría en la realización de trabajos, la adaptación a necesidades individuales y el apoyo personal. Por el contrario, consideran que tendrán que dedicar menos tiempo a la resolución de conflictos personales y a la evaluación y explicación de la asignatura.

- Respecto a la formación para el desarrollo de las tutorías, los profesores se consideran en general poco formados para abordar la función tutorial y consideran que deberían recibir una mayor formación para desempeñar esta función.

Van-der Hofstadt y cols. (2005) describen un estudio sobre las necesidades de información de los estudiantes de la Universidad Miguel Hernández, utilizando como instrumento de recogida de información el cuestionario, aplicado a una muestra de 741 alumnos. Entre los resultados obtenidos se extrae, respecto a la docencia, que la mayoría de los encuestados consideran necesario recibir información sobre el trato con los profesores y el lugar y horario de las tutorías. Por lo que respecta a las fuentes de información utilizadas, el profesorado ocupa un tercer lugar, después de la web de la universidad y otros estudiantes de cursos superiores. No obstante, cuando se pregunta a estos mismos alumnos quien considera que debería ofrecer esta información, el profesorado ocupa el primer lugar, seguido de los orientadores, la web y otros estudiantes de cursos superiores.

Como vemos, en este estudio queda patente la necesidad que muestran los alumnos de que el profesorado ocupe un lugar destacado como fuente de información en su primer año como universitarios, aunque en la realidad no sea así. Consideran, así mismo, que esta información debería proporcionársele a lo largo de todo el año y no sólo en el instituto (antes de entrar en la universidad), antes de comenzar las clases, en las primeras semanas o el primer trimestre.

La mayoría de encuestados también consideran que sería interesante la creación de un “equipo de estudiantes voluntarios que faciliten la integración de los nuevos estudiantes”, es decir, de una iniciativa de tutoría entre iguales.

Zabalza y Cid (2006) exponen los resultados de una investigación cuyo objetivo es conocer/diagnosticar, sobre la base de las percepciones y opiniones del profesorado, la situación real de la función tutorial y, en su caso, hacer propuestas de mejora. La muestra la componen 60 profesores de 23 centros de las Universidades de A Coruña, Santiago de Compostela, Vigo y Politécnica de Valencia. El instrumento utilizado para la recogida de información es la entrevista individual dirigida. Las cuestiones sobre las que se preguntaba a los entrevistados eran: satisfacción, valoración general de la tutoría, organización de las tutorías, temas que plantean los estudiantes en las tutorías, metodología en el desarrollo de las tutorías, técnicas y recursos que se utilizan en las

mismas, idea de tutoría y propuestas de mejora. Algunos de los resultados obtenidos en este estudio son los siguientes:

- Respecto a los temas que plantean los estudiantes en las tutorías predominan aquellos vinculados a “cuestiones y dudas relacionadas con la asignatura” y “dudas relativas a los exámenes”. Otros temas con una frecuencia menor son los vinculados a salidas y temas profesionales, cuestiones administrativas y cuestiones personales.
- En cuanto a la idea que los profesores encuestados tienen sobre la tutoría, las respuestas se agrupan en torno a las siguientes categorías: servir como complemento de la docencia, constituir un sistema especial de apoyo al alumnado, aportar formación en el ámbito de las técnicas de estudio y de estrategias para mejorar el aprendizaje y ofrecer orientación profesional y laboral.
- Respecto a la percepción de los entrevistados sobre la utilidad de las tutorías, las respuestas “tienen que ver, sobre todo, con la posibilidad de que las tutorías mejoren el aprendizaje de los estudiantes y les permitan llevar a cabo un mejor proceso formativo en la Universidad” (Zabalza y Cid, 2006:259).
- Cuando se pregunta a los profesores sobre los factores que inciden en el desarrollo de las tutorías, las respuestas se agrupan en torno a cuatro vectores: actitudes y comportamientos del profesorado favorables, actitudes y disposición del alumnado, condiciones organizativas (tiempo, espacios, horarios, ratio, curso) y la propia definición que se haga de la tutoría.

Pérez Abellás (2005) desarrolla su tesis doctoral sobre las percepciones de alumnos y profesores de la Universidad de Vigo sobre la tutoría, utilizando una metodología cuantitativa y cualitativa. Algunas de las conclusiones que recoge se sintetizan en:

- Los profesores tienen, en general, una mejor percepción sobre la tutoría que los estudiantes, aunque con matices. Según el autor, si bien tienen una actitud positiva hacia ella, la tutoría se sustancia si todos los profesores creen en ella y están dispuestos a llevarla a cabo, lo que implica esfuerzo, dedicación y disponibilidad. Para el autor, un estímulo para el profesorado podría constituirlo el reconocimiento de su función tutorial como mérito docente o disminuyendo su carga lectiva.

- Sería necesario, para mejorar su funcionamiento y organización, reducir la ratio profesor/alumno, armonizar los horarios para hacerlos más flexibles y mejorar los espacios e infraestructuras.
- De cara a hacer posible las exigencias que postula la convergencia hacia un EEES, resulta necesario que todo el profesorado se conciencie de que su estilo de docencia debe actualizarse, en la que la tutoría desempeña un papel muy importante.
- Los estudiantes se muestran en general satisfechos con la tutoría y consideran importante la información que reciben, bien de la propia institución, bien del profesorado, para despertar su interés por la tutoría. Éstos consideran además, en palabras del autor, que “la metodología debe de ser mejorada, dinamizando grupos, programándolas con antelación suficiente; sugieren que sería conveniente en muchos casos llevar a cabo tutorías grupales” (op. cit., p. 863). Respecto a las temáticas de la tutoría, los alumnos advierten que estas deben ser motivadoras para despertar en ellos el interés por las mismas y mejorar sus hábitos de estudio.

Aunque cada una de las investigaciones descritas centra su atención en objetivos y contextos diferenciados y se hace difícil extrapolar conclusiones comunes a todas ellas, sintetizaremos a continuación algunas de las tendencias que se aprecian de los resultados obtenidos:

- El carácter esencialmente burocrático de la función tutorial.
- La modalidad de tutoría predominante es la tutoría de asignatura o materia (académica), dirigida casi exclusivamente a los contenidos de las materias, olvidando que las necesidades formativas de los estudiantes van más allá de la orientación académica. Esto puede deberse en gran medida a que los alumnos, tal y como afirma Del Rincón (2000), desconocen el tipo de orientación y formación que pueden obtener a través de la tutoría, por lo que sólo se interesan por los contenidos de las materias.
- Los motivos por los que los alumnos acuden a tutoría se vinculan mayoritariamente con la orientación sobre la materia: aclaración de dudas sobre la materia, orientación para la elaboración de trabajos, revisión de exámenes... Por tanto, teniendo en consideración estos motivos y lo comentado en el punto anterior, la figura del tutor tiene una misión predominantemente vinculada a la

orientación académica, que en la práctica se limita más a aspectos docentes de las propias asignaturas de su competencia.

- La mayoría de alumnos hacen uso de las tutorías durante el período de los exámenes y sólo unos pocos hacen un uso regular de ellas.
- Entre los problemas argumentados en diversas investigaciones para desarrollar la acción tutorial destacan la masificación en las aulas y la falta de formación de los tutores en el campo de la orientación.

8. A MODO DE SÍNTESIS

El esquema que sigue a continuación constituye una síntesis de los principales elementos abordados a lo largo de este segundo capítulo.

Figura 8. Síntesis de los principales aspectos abordados en el segundo capítulo



CAPÍTULO 3

CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR E IMPLICACIONES PARA LA ORIENTACIÓN Y TUTORÍA UNIVERSITARIA

1. INTRODUCCIÓN

“La institución universitaria vive hoy, con una peculiar intensidad, la tensión entre inercias y rutinas académicas centenarias y la aparición de nuevos paradigmas, en un contexto de innovación y cambio en los sistemas de Educación Superior.”

Carrasco (2006:9)

Como ya indicábamos al inicio de esta parte teórica, hace más de quince años, Díaz Allué (1993) expuso el por qué las universidades establecen acciones encaminadas a orientar a los universitarios, haciendo referencia a tres motivos fundamentales, a los cuales han aludido con posterioridad numerosos autores: el carácter procesual de la orientación, la situación del estudiante universitario y el compromiso social de la universidad.

En la actualidad, a los motivos antes mencionados hay que añadir otros elementos de cambio que se derivan de los continuos avances científico-técnicos y la globalización (de la economía y la cultura) que configuran un nuevo marco económico, cultural y social y que a la vez sitúan a la educación, y más concretamente a las universidades, ante nuevos retos y planteamientos.

El Libro Blanco *Enseñar y aprender: hacia una sociedad del conocimiento* (Comisión de las Comunidades Europeas, 1996) precisa cuáles han sido los tres grandes impactos de nuestro tiempo sobre el mundo de la educación:

- La emergencia de la sociedad de la información que está transformando la naturaleza del trabajo y de la organización de la producción;
- El fenómeno de la mundialización que incide sobre las posibilidades de creación de empleo, y, finalmente;
- La revolución científico-técnica, que crea una nueva cultura y que plantea acuciantes cuestiones éticas y sociales.

Estas transformaciones, unidas al desarrollo de las telecomunicaciones y de la creciente capacidad para almacenar, tratar y recuperar la información, implican que las innovaciones y los avances científicos se desarrollen a una rapidez que hace décadas era impensable. Esto supone a la vez que los conocimientos están constantemente transformándose y renovándose, lo que conlleva implicaciones para el mercado laboral (surgen nuevas profesiones, mayor flexibilidad y movilidad laboral, necesidad de

adaptarse a nuevas funciones, de aprender a lo largo de la vida...) que tienen también una importante repercusión en la universidad y la forma que tenemos de entender sus objetivos y funciones.

No es nuestro objetivo abordar todas las transformaciones que en los últimos años se han ido sucediendo a nivel social y económico y que repercuten directa o indirectamente en las funciones a desarrollar por las universidades, pero sí aproximarnos, en este tercer capítulo, a algunos de estos nuevos retos, aquellos que consideramos pueden suponer un mayor desafío para la orientación universitaria y más directamente, para la función tutorial del profesorado universitario. Entre ellos, cabe destacar la necesidad de un aprendizaje a lo largo de la vida y la adaptación a un mercado laboral cambiante; la configuración de un Espacio Europeo de Educación Superior; la amplia y creciente disponibilidad de canales de información; el cambio hacia un modelo formativo caracterizado por una formación centrada en el alumnado y la preocupación por la calidad en las universidades.

Por tanto, a continuación sintetizaremos en primer lugar en qué consiste la configuración de un Espacio Europeo de Educación Superior, haciendo para ello mención a los antecedentes y su proceso de construcción. Posteriormente, profundizaremos en algunos de los cambios que implica la convergencia europea, pero también otros avances socioeconómicos de los últimos años, que se convierten en razones por las cuáles se hace necesario potenciar la tutoría en la universidad y que han sido además abordados en diversos trabajos (Álvarez Rojo y Lázaro, 2002; Rodríguez Espinar, 1997; Rodríguez Espinar y cols., 2004; Gairín, 2003; García Nieto y cols., 2004; Álvarez, Asensio, Forner y Sobrado, 2006; García Nieto, 2008; Álvarez González, 2008; Álvarez Pérez y González Afonso, 2008).

En segundo lugar, profundizaremos en la orientación y tutoría como factor de calidad, que ha sido una constante de preocupación para las agencias de calidad a nivel europeo (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA), estatal (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA) y gallego (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia, ACSUG); así como en el Plan de Calidad de la Universidad de Santiago de Compostela. Analizaremos en este sentido cuál es la consideración que se ha dado a la orientación y tutoría en el contexto universitario en los procesos de mejora de la calidad de la actividad desarrollada en las instituciones de educación superior.

2. HACIA UN ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES): NUEVOS RETOS

“Hemos superado el ecuador temporal de un proceso de convergencia sobre el que podemos escuchar argumentos a favor y en contra, pero que indiscutiblemente está configurando un nuevo escenario para la docencia universitaria en Europa.”

Caballero (2007:167)

La Unión Europea ha desarrollado diversas iniciativas que tenían por objetivo la coordinación de las políticas y normas legislativas de sus estados miembros en diversas cuestiones relacionadas fundamentalmente con el desarrollo económico. Este objetivo se ha extendido en la última década al ámbito de la educación, y más concretamente, de la educación superior.

Con la publicación del Libro Blanco *Enseñar y aprender: hacia una sociedad del conocimiento* (Comisión de las Comunidades Europeas, 1996) el concepto de sociedad del conocimiento fue abriendo paso a un nuevo concepto, *Europa del conocimiento*, que se extendió de forma significativa y se constituyó como uno de los objetivos prioritarios de la Unión Europea. Cinco años más tarde, el *Consejo Europeo de Lisboa* (2000a) establece como objetivo prioritario hacer de Europa “la economía basada en el conocimiento más competitiva y más dinámica del mundo, capaz de un desarrollo económico sostenible con más y mejores trabajos y mayor cohesión social”. Dentro de este proceso de fortalecimiento de la Unión Europea y de aproximación entre los países miembros, se han desarrollado diversas políticas y actuaciones encaminadas a armonizar los sistemas de educación superior, cuya finalidad es establecer un marco común de referencia que facilite la movilidad del estudiantado europeo y un acceso más flexible de los titulados al mercado de trabajo europeo.

2.1. De Bolonia a Lovaina

La primera mención al concepto de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se recoge en la *Declaración de La Sorbona*, fruto de la reunión que los ministros de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido celebraron el 25 de mayo de 1998, en la que se trataba de potenciar una Europa del conocimiento, que permitiera acabar con las fronteras y desarrollar un marco de enseñanza y aprendizaje, entendiendo este

último como un factor insustituible de cara al desarrollo social y humano y a la consolidación y enriquecimiento de la ciudadanía europea.

Al llamamiento de los ministros de los cuatro países que firman esta declaración se unen otros países europeos, y un año más tarde, en 1999, representantes de 29 países firman la *Declaración de Bolonia*³⁰, en la que se consolida el inicio de un proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. En esta declaración, además de ratificarse los acuerdos tomados un año antes en la Declaración de la Sorbona, se establecen los objetivos de cara a alcanzar el EEES, que establece el año 2010 como horizonte para su consecución.

En esta Declaración se establecen herramientas de cara a hacer posible la transparencia y la flexibilidad de los sistemas europeos, las cuales serán desarrolladas posteriormente en otros encuentros. Entre ellas se encuentran la nueva estructura basada en dos ciclos principales, el establecimiento de un sistema de créditos común (ECTS) y el reconocimiento de cualificaciones (Suplemento al Diploma).

Tras este inicio, otras convenciones, declaraciones e iniciativas diversas han suscrito los acuerdos tomados en estas reuniones iniciales y marcado nuevos retos: el aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*), el rol activo de las universidades, el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) o la promoción del atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior, entre otros. En el cuadro que se adjunta a continuación se hace un breve resumen de estos encuentros.

³⁰ Austria, Bélgica, Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Holanda, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, Eslovaquia, Eslovenia, España, Suecia, Suíza, Reino Unido.

Cuadro 12. Convenciones, declaraciones y reuniones del proceso de convergencia europea de Educación Superior

ANTECEDENTES DEL PROCESO	
ENCUENTROS	ACUERDOS
Carta Magna de las Universidades Europeas (Bolonia, 1988)	Se marca como objetivo prioritario lograr una mayor colaboración entre los distintos países europeos en materia de educación superior y se alienta a las universidades a potenciar la movilidad de profesores y estudiantes de cara a facilitar esta colaboración.
Convenio sobre Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior en la Región Europea (Lisboa) (UNESCO, 1997).	Este convenio recoge las reglas generales para la equivalencia entre estudios universitarios y constituye mecanismos eficaces para el reconocimiento de titulaciones. Asimismo, constituye el punto de inicio de la Red ENIC (Red Europea de los Centros de Información) que velan por el cumplimiento de los acuerdos surgidos.
DE BOLONIA (1999) A LOVAINA (2009)	
ENCUENTROS	ACUERDOS
Declaración de La Sorbona (1998)	Se trata de potenciar una Europa del conocimiento, que permita acabar con las fronteras y desarrollar un marco común de enseñanza y aprendizaje. Se entiende este EEES como un factor insustituible de cara al desarrollo social y humano y a la consolidación y el enriquecimiento de la ciudadanía europea.
Declaración de Bolonia (1999)	Representantes de 29 países firman esta Declaración de Bolonia, que consolida el inicio de un proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. En esta declaración, además de ratificarse los acuerdos tomados un año antes en la Declaración de la Sorbona, se establecen los objetivos de cara a alcanzar el EEES, que marca el año 2010 como horizonte para su consecución (1999:3): <ol style="list-style-type: none"> 1. Adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables. 2. Adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales: pregrado y grado. 3. Puesta a punto de un sistema de créditos como puede ser el sistema ECTS como medio apropiado para promover una mayor movilidad entre los estudiantes. 4. Promoción de la movilidad. 5. Promoción de la cooperación europea en materia de aseguramiento de la calidad con miras al desarrollo de criterios y metodologías comparables. 6. Promoción de la necesaria dimensión europea en la enseñanza superior, especialmente por lo que respecta a la elaboración de programas de estudios, la cooperación interinstitucional, los programas de movilidad y los programas integrados de estudios, formación e investigación.
Consejo Europeo Extraordinario "Hacia la Europa de la Innovación y el Conocimiento (2000)	Remarca la necesidad de revisar el sistema educativo europeo y la importancia de que se garantice el acceso a la formación permanente ante la nueva situación en las esferas profesionales, marcada entre otros, por el uso de las TIC.
Conferencia de estudiantes organizada por las Uniones Nacionales de Estudiantes de Europa (ESIB) (Suecia, 2001).	En esta conferencia se hace hincapié en la importancia de que se reconozca la entrada de los estudiantes en dicho proceso y supone el punto de partida para la que las asociaciones de estudiantes comiencen a participar activamente en las actividades, reuniones y debates sobre la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Cuadro 12. Convenciones, declaraciones y reuniones del proceso de convergencia europea de Educación Superior (continuación)

DE BOLONIA (1999) A LOVAINA (2009)	
ENCUENTROS	ACUERDOS
Convención de Instituciones Europeas de Educación Superior (Salamanca, 2001)	Supone la creación de la Asociación Europea de Universidades (EUA) y es el resultado de la fusión de la Conferencia de Rectores Europeos (CRE) y la Confederación de Conferencias de Rectores de Universidades Europeas (CRUE), que se constituye como un único organismo que aglutina a las instituciones de educación superior de toda Europa. Los principios que se aprobaron en esta convención fueron: autonomía con responsabilidad, la educación como servicio público y que la enseñanza superior se sustenta en la investigación y la articulación de la diversidad, respetando la variedad de culturas entre las naciones. A partir de este momento, las Universidades entran a formar parte activa del proceso y se demanda la autonomía universitaria como marco básico que debe regir el marco universitario europeo.
Reunión Ministerial y Declaración de Praga (2001)	En ella participan 32 países y además de revisar los logros alcanzados, establece directrices y prioridades para los años sucesivos, y pone el énfasis en los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> - El aprendizaje a lo largo de la vida y el importante papel de las TIC. - El rol activo de las universidades, destacando el papel de las instituciones y estudiantes de educación superior como socios constructivos, activos y competentes en el establecimiento y conformación de un Área de Educación Superior Europea. - La promoción del atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior para estudiantes de Europa y de otras partes del mundo.
Consejo Europeo de Barcelona (2002)	Insta a los sistemas educativos superiores europeos a impulsar la movilidad en el ámbito de la educación, investigación e innovación, reduciendo las dificultades normativas y administrativas al reconocimiento profesional. Se fijan además una serie de directrices entre las que destacan la supresión de obstáculos en los mercados laborales en el año 2005 y la garantía de que los ciudadanos estén formados en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
La Declaración de Graz (Leaven, 2003)	Destaca el papel fundamental de las instituciones de Educación Superior para llevar a cabo las reformas a nivel europeo y se abordaron los siguientes temas: las universidades como responsabilidad pública, la investigación como parte integral de la educación superior, la mejora de la calidad académica mediante la construcción de instituciones fuertes, la movilidad y la dimensión social, la garantía de una política de calidad para Europa y la importancia de situar a las universidades en el centro de la reforma. <p>Además, se menciona que los estudiantes son miembros esenciales de la comunidad académica y que se facilitará la introducción de vías de aprendizaje flexibles e individualizadas para todo el alumnado, se mejorará la capacidad de obtención de empleo de los titulados y se potenciará el atractivo de las instituciones para los estudiantes.</p> <p>Se menciona asimismo que, para que el Área Europea de Educación Superior sea una realidad, se debe modificar la legislación relativa al apoyo al estudiante y se pretende mejorar el apoyo al estudiante y el asesoramiento académico y profesional.</p>

Cuadro 12. Convenciones, declaraciones y reuniones del proceso de convergencia europea de Educación Superior (continuación)

DE BOLONIA (1999) A LOVAINA (2009)	
ENCUENTROS	ACUERDOS
Reunión Ministerial de Berlín (2003) <i>Realising the European Higher Education Area</i>	Cuenta con la adhesión de 7 países más al proceso, ampliándose así a 40 países europeos. Establece como prioridades: desarrollar programas y acciones dirigidas a consolidar la evaluación, acreditación y certificación de estudios, instituciones y titulaciones, así como relaciones de participación y coordinación a nivel internacional. Del mismo modo, en la Conferencia de Berlín (2003) se destaca la importancia de que las instituciones de Educación Superior conozcan y comprendan mejor lo que sus estudiantes (y sus potenciales estudiantes) desean. Asimismo, se plantea el propósito de facilitar la adhesión al proceso de otras regiones del mundo, como América Latina y el Caribe (EULAC). En esta Conferencia de Berlín (2003:4) se adopta la definición de aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning) como: “el proceso de aprendizaje continuo que permite a todos los individuos, desde la infancia a la ancianidad, adquirir y actualizar conocimientos, destrezas y competencias en diferentes periodos de su vida y en variedad de contextos de aprendizaje, tanto formal como no formal; por lo tanto, maximizando su desarrollo personal, oportunidades de empleo y fomentando su participación activa en una sociedad democrática”.
Reunión Ministerial (Bergen, 2005)	Se abordan fundamentalmente las siguientes cuestiones: 1.La importancia de la educación superior en la mejora de la investigación y la importancia de la investigación en el apoyo de la educación superior para el desarrollo económico y cultural, así como para la cohesión social. Se hace especial mención a los programas de doctorado, instando a los países integrantes del proceso a desarrollar programas que promuevan la formación interdisciplinar y el desarrollo de competencias transferibles, de acuerdo con las necesidades de un amplio mercado de trabajo. 2.La dimensión social como parte integrante del EEES supone una condición necesaria para el atractivo y la competitividad del EEES, por lo que se insiste en la necesidad de establecer las condiciones apropiadas para que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su origen social y económico. Las medidas que se recomienda a los gobiernos para ayudar a los estudiantes, especialmente a los sectores desfavorecidos, son la ayuda en aspectos financieros y económicos y proporcionándoles servicios de orientación y asesoramiento con vistas a favorecer un acceso más amplio. 3.La intensificación de los esfuerzos para salvar los obstáculos a la movilidad, facilitando la concesión de visados y permisos de trabajo y fomentando la participación en programas de movilidad. 4.El atractivo del EEES y la cooperación con otras partes del mundo, estimulando la colaboración y el intercambio equilibrado de estudiantes y personal con otros sistemas de educación superior de otras regiones del mundo.
Reunión Ministerial de Londres (2007)	Se da cuenta de los avances que se manifiestan hasta el momento y se proponen nuevas acciones de cara a los siguientes años: nuevas medidas para promover la movilidad, acciones para evaluar la eficacia de las estrategias y políticas nacionales para la dimensión social, mejorar la disponibilidad de datos tanto sobre movilidad como sobre la dimensión social en todos los países participantes en el proceso de Bolonia y estudiar cómo incrementar la empleabilidad en cada uno de los tres ciclos y en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida, solicitando una mayor comunicación y cooperación con los empleadores.

Cuadro 12. Convenciones, declaraciones y reuniones del proceso de convergencia europea de Educación Superior (continuación)

DE BOLONIA (1999) A LOVAINA (2009)	
ENCUENTROS	ACUERDOS
Reunión Ministerial de Lovaina y Lovaina-la-Neuve (2009)	<p>Además de dar cuenta de los logros conseguidos en los últimos años, se establecen prioridades para el próximo decenio, relativas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La dimensión social: eliminar las barreras al estudio y creación de condiciones económicas adecuadas para los estudiantes. - Aprendizaje permanente: ampliar la participación de los ciudadanos en el aprendizaje permanente. - Empleabilidad: el objetivo es aumentar la cualificación inicial, así como la actualización de sus conocimientos a través de una estrecha cooperación entre los gobiernos, las instituciones de educación superior, los interlocutores sociales y los estudiantes. - Se reafirma la importancia de la docencia y la necesidad de que la reforma de los planes de estudio se oriente al desarrollo de los resultados de aprendizaje. - Se solicita que la educación superior debe fomentar la innovación y la creatividad. - Cooperación mundial para el desarrollo sostenible. - Potenciar la movilidad, a la vez que se alienta el pluralismo lingüístico.

Fuente: elaboración propia.

Como vemos, este proceso de convergencia conllevará cambios a diferentes niveles que, siguiendo el informe elaborado para la ACSUG (González Sanmamed y cols., 2006a), podemos sintetizar en:

1. Cambios de carácter legal y administrativo: la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU, BOE, 24/12/2001) dedica el título XIII al EEES, estableciendo cambios necesarios para la adaptación a este nuevo contexto: la estructura de titulaciones en los niveles de grado y posgrado (máster y doctorado); la unidad de medida del crédito europeo (ECTS) y un sistema de cualificaciones numérico; el suplemento europeo al título que haga comparables y comprensibles los títulos en Europa y la certificación y acreditación de las titulaciones universitarias como garantía de calidad. Todos ellos son aspectos de carácter más estructural que conllevará cambios en el actual mapa de titulaciones, con la creación o la desaparición de algunas de ellas, en su duración (diplomaturas que pasan a ser de cuatro años, por ejemplo).
2. Cambios de carácter institucional: los cambios estructurales implican la necesaria adaptación de las universidades y sus centros a este nuevo mapa de titulaciones, la

elaboración de planes de estudio adaptados a la estructura que marca el EEES, fijando las competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir a lo largo de las titulaciones, considerando en mayor medida la relación con el mundo laboral y las posibilidades que ofrece cada materia en la formación de los nuevos titulados. Esto traerá consigo necesidades relacionadas con los recursos del centro para dar respuesta a la nueva realidad, tales como las aulas adaptadas a grupos y seminarios reducidos, pero también con la formación necesaria para acometer con éxito estos cambios.

3. Cambios de carácter pedagógico: por último, los cambios a nivel estructural conllevan implicaciones a nivel pedagógico, que exigen la reconsideración de algunos de los componentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones de educación superior en la actualidad. Hacemos referencia a nuevos planteamientos, entre otros, en la definición de objetivos (en términos de competencias), en la metodología didáctica y en la tutoría. Todo ello teniendo en consideración uno de los grandes cambios: la docencia centrada en el alumno, poniendo énfasis en su aprendizaje autónomo, en la carga de trabajo que realiza y en su mayor protagonismo como agente activo de este aprendizaje.

Son precisamente los cambios de carácter pedagógico y los cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los que hacen necesario, como veremos más adelante, una mayor intensificación de los procesos de orientación y tutoría del alumnado universitario.

De hecho, algunos de estos encuentros y reuniones derivadas del proceso de convergencia europea han señalado de forma explícita la importancia de potenciar la orientación y el apoyo al estudiante. En la *Convención de Salamanca* de marzo de 2001 se señala la calidad como pilar esencial y se indica que ésta debe contemplar "...la capacidad de respuesta a las necesidades de los estudiantes así como a la prestación de otros servicios además de los educativos". La *Declaración de Bergen* (2005) hace mención a la potenciación de la dimensión social, incluyendo "medidas adoptadas por los gobiernos para ayudar a los estudiantes, especialmente a los sectores socialmente desfavorecidos, en aspectos financieros y económicos y proporcionarles servicios de orientación y asesoramiento con vistas a facilitar un acceso más amplio". Del mismo modo, en la *Reunión Ministerial de Londres* (2007) se establece entre las funciones de las Instituciones de Educación Superior: "la preparación de los estudiantes para su

futuro profesional y capacitarles para su desarrollo personal...” Y recientemente, la *Reunión Ministerial de Lovaina y Lovaina-la-Neuve* (2009) establece la necesidad de que las instituciones de educación superior, junto con los gobiernos y los empleadores, mejoren la oferta y accesibilidad a servicios de orientación para alumnos y antiguos alumnos. Remarca además esta última reunión que el nuevo modelo formativo que marca la convergencia requiere la potenciación de una mayor atención individualizada a través de estructuras de apoyo y orientación al alumnado.

2.2. El proceso en España y en la Comunidad Autónoma de Galicia

España ha participado en todas las reuniones y convocatorias realizadas por los países integrantes en el proceso de Convergencia, adoptando y suscribiendo las decisiones tomadas en dichos encuentros. Fruto de los compromisos suscritos, surge la adopción de una serie de medidas, tanto políticas como administrativas y legislativas, a nivel estatal y autonómico, así como iniciativas de formación, de mejora de la docencia... desde las propias instituciones universitarias y las Agencias de Calidad - tanto en el ámbito nacional como de las propias comunidades autónomas-.

Por tanto, la participación de España en el proceso de convergencia europea supone el inicio de políticas y actuaciones a nivel estatal y autonómico de cara a adoptar los acuerdos tomados durante el proceso de Bolonia, lo que supone cambios y reformas en la Educación superior de las universidades españolas a nivel legal, institucional y pedagógico.

La constatación del compromiso de la política universitaria española con la construcción del EEES se sitúa, a nivel legal, en la *Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU)*, modificada por la *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril*, (BOE 13/04/2007) que dedica su Título XIII al Espacio Europeo de Educación Superior y establece en el artículo 87, que “En el ámbito de sus respectivas competencias el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las Universidades adoptarán las medidas necesarias para completar la plena integración del sistema español en el espacio europeo de enseñanza superior”.

Posteriormente, en el año 2003, se publica el *Documento-Marco para la Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003b) que recoge, entre sus

líneas de trabajo: la estructura de las titulaciones, el sistema europeo de créditos, el suplemento europeo al título y la garantía de calidad. Muchos de estos aspectos se regulan posteriormente:

1. El Suplemento Europeo al Título: Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título (BOE, 11/09/03).
2. El Sistema Europeo de Créditos y el Sistema de Cualificaciones: Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE, 18/09/03).
3. La estructura de las enseñanzas universitarias y regulación de los estudios universitarios de grado: Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado (BOE, 25/01/05).
4. Regulación de los estudios universitarios oficiales de Posgrado: Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado (BOE, 25/01/05).
5. Ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales: Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE, 30/10/07).

Más recientemente, a nivel estatal, la *Estrategia Universidad 2015* constituye una apuesta definitiva para el desarrollo del EEES en España, cuyo objetivo es reforzar a las universidades españolas en sus funciones de formación, investigación, transferencia de conocimiento al sector productivo y responsabilidad social universitaria. Para ello, establece una serie de líneas estratégicas, entre las que se incluye el desarrollo del Estatuto del Estudiante y el Estatuto del Personal Docente e Investigador.³¹

Del mismo modo, tanto desde las propias universidades como desde las Agencias de Calidad se han puesto en marcha, paralelamente, estudios cuyo objetivo era recabar información y ofrecer propuestas para la reforma de los planes de estudio (González

³¹ En la fecha de depósito del presente trabajo de investigación todavía se encontraban en fase de borrador que podían consultarse a través de la página web del Ministerio de Educación: Estatuto del Estudiante (<http://www.educacion.es/universidad2015/ambitos/estudiantes.html>) y Estatuto del Personal Docente e Investigador (<http://www.educacion.es/universidad2015/programas-estrategicos/estatuto-personal.html>).

Sanmamed y cols., 2006b) y convocatorias de ayudas fundamentalmente dirigidas al diseño de los nuevos planes de estudio o la experimentación con los créditos ECTS.

Desde la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación se han desarrollando en algunos casos y siguen en desarrollo en otros, una serie de proyectos en colaboración con las universidades que son los principales agentes y destinatarios, a través de cuatro grandes líneas: el Programa de Evaluación Institucional, el Programa de Evaluación del Profesorado, el Programa de Estudios y Prospectiva y el Programa de Convergencia Europea.

Del mismo modo, en el contexto gallego, la Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG) también ha llevado a cabo numerosas actuaciones cuya finalidad es impulsar el proceso de convergencia europea en las universidades gallegas. A través de la firma de un convenio de colaboración con la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia en el año 2003 se inician una serie de actuaciones en las tres universidades gallegas que tendrán por objeto experimentar la conversión de los créditos actuales en créditos ECTS, que facilite recoger buenas prácticas y ofrecer recomendaciones para la posterior adaptación del Sistema Universitario gallego al EEES.

En primer lugar, el *Proxecto de realización de estudos para a adaptación ao Espazo Europeo en titulacións do Sistema Universitario de Galicia*, dentro del que se engloban algunas de las actuaciones más destacadas de la ACSUG en este proceso de convergencia, tiene como objetivo principal promover la convergencia entre los diferentes sistemas de educación superior antes del año 2010. Más concretamente, algunos de los objetivos específicos son: dar a conocer al conjunto de la comunidad universitaria la terminología y los principios básicos del EEES, en particular el sistema de créditos ECTS y el Suplemento Europeo al Título y formar a los responsables directos de su implantación (profesorado, PAS y alumnos).

Este proyecto consta de diferentes fases. En la primera de ellas se establece una convocatoria cuyo objetivo es adaptar los créditos ECTS de forma experimental, y en la que participaron titulaciones de las tres universidades gallegas. En la segunda de las fases se continúa con estas experiencias piloto, a las que se unen otras titulaciones, a la vez que se convoca desde la ACSUG una mención de calidad sobre innovación educativa en el EEES y se desarrolla un programa de formación del profesorado.

En esta misma línea de trabajo, dando respuesta a una de las demandas de las titulaciones participantes en el proyecto de experimentación antes mencionado, se publica el documento *O espazo Europeo de Educación Superior: aspectos xerais* en el que se recogen aspectos generales del proceso de convergencia, con referencias concretas a vocabulario habitual en lo referente al EEES y sus vinculaciones con el trabajo docente.

Se impulsaron además con el objetivo de conocer las opiniones, actitudes y valoraciones de profesores y estudiantes sobre el proceso de Convergencia Europea los estudios que llevan por título *O EEES: perspectiva do alumnado das universidades galegas* y *O EEES: perspectiva do profesorado das universidades galegas*.

La Universidad de Santiago de Compostela ha participado activamente tanto de las actividades promovidas por la ACSUG como potenciando otras desde la propia institución. De hecho, el *Plan de Calidad de la USC*, aprobado por el Consello de Gobierno de 29 de septiembre de 2004 establece que es urgente (USC, 2004b:5):

“...abordar sistemas de mejora de nuestra oferta académica, incorporando nuevos estudios y adecuando los existentes a las nuevas circunstancias; desarrollar mecanismos de atención más directa al estudiante; incorporar la ética de la sostenibilidad a toda nuestra actividad; introducir las nuevas tecnologías como factor de actualización y desarrollo de nuestra función de productores y transmisores de conocimiento; abrir nuestras instituciones al contexto internacional, por una parte, participando en la búsqueda de un real “espacio universitario europeo”, complemento esencial del proyecto político, social y económico de integración del continente; y por otra, colaborando activamente en el afianzamiento de un espacio universitario iberoamericano, objetivos para los que la USC hará valer específicamente su carácter bilingüe, gallego-castellano, una riqueza que sin duda es un valor añadido en el camino hacia su proyección internacional.”

Del mismo modo, el tercer eje de este Plan de Calidad se dedica a asegurar la adecuada convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior, en el que se establecen como objetivos los siguientes (USC, 2004b:15):

- “Informar a la comunidad universitaria sobre los cambios que supone la integración en el espacio europeo de educación superior.
- Implementar las medidas necesarias para la adaptación de los planes de estudio y de la programación docente.
- Impulsar la adaptación a los nuevos perfiles de la función docente.
- Adaptar las metodologías docentes y los objetivos formativos.”

La consecución de dichos objetivos plantea a su vez una serie de actuaciones: realizar seminarios de información a estudiantes y profesores, difundir a través de la web las modificaciones propuestas, implantar el Suplemento Europeo al título, integrar progresivamente el ECTS en la organización, organizar cursos de información y actualización didáctica para el profesorado, desarrollar los programas de intercambio con el exterior e intensificar la formación en lenguas extranjeras.

3. ALGUNOS CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR E IMPLICACIONES PARA LA TUTORÍA: POR QUÉ INTENSIFICAR LA ORIENTACIÓN AL ALUMNADO EN EL MOMENTO ACTUAL

Como constatamos en el apartado anterior, lo que en un principio había surgido con el objetivo primordial de armonizar los sistemas de educación superior en Europa para facilitar la comparabilidad y movilidad entre los países miembros, conlleva nuevos roles para las instituciones de Educación Superior derivados de los acuerdos tomados a lo largo del proceso iniciado en Bolonia. El cambio en el modelo formativo y la importancia que recobra la orientación y la tutoría del alumnado, son algunos de ellos.

A continuación se incluyen algunas de los principales cambios que conlleva tanto el Espacio Europeo de Educación Superior como otras transformaciones que han tenido lugar en los últimos años a diferentes niveles (social, económico...), intentando sintetizar cuáles son las implicaciones y qué papel juegan la orientación y tutoría en la adaptación a esta nueva realidad.

En este sentido, haremos referencia a cuestiones tan relevantes como la importancia de favorecer desde la universidad actual la formación integral al estudiante y la formación a lo largo de la vida, que permita su integración de forma activa en una sociedad en constante cambio; el proceso de adaptación a un modelo formativo caracterizado por una formación centrada en el alumno; la amplia y creciente disponibilidad de canales de información; el incremento de las posibilidades de elección de los alumnos antes, durante y después de los estudios universitarios; la importante tasa de abandono y prolongación de los estudios universitarios y los cambios en el perfil del alumno universitario que hace necesario más que nunca una atención individualizada.

Aunque la exposición de los aspectos abordados nos lleva a hacerlo a través de diferentes apartados, debemos aclarar que la realidad es mucho más compleja de lo que permite una exposición lineal, por lo que deben entenderse como fenómenos que se entremezclan e interrelacionan.

3.1. La acción tutorial como facilitadora de la formación integral del estudiante

“La función de tutoría en la universidad española, hasta ahora algunas veces infrautilizada como medio para estimular, guiar, apoyar y evaluar el aprendizaje y desarrollo integral del estudiante, se convierte en una necesidad y en un elemento clave de calidad de la educación superior en el siglo actual”

García Nieto y cols. (2004:17)

Si la finalidad del sistema educativo es la de formar ciudadanos, los procesos de enseñanza-aprendizaje no pueden plantearse como único objetivo la transmisión y adquisición de contenidos conceptuales. Al universitario se le exigirá en el futuro, además de una formación especializada en un área concreta, que sea competente en una sociedad en constante cambio y, en definitiva, capaz de responder a los cuatro pilares de la educación que el Informe de la UNESCO dirigido por Delors (1996) establece: aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos.

En esta línea, autores como García Nieto (2008) identifican entre los principales objetivos que deberían tenerse en cuenta para desarrollar la acción tutorial, la formación integral del estudiante, no sólo como un futuro profesional, sino también como una persona con capacidad de búsqueda y análisis de la información, a través del desarrollo de competencias profesionales, pero también de otras genéricas y transversales que contribuyan a su formación como profesional y como persona.

Esta idea de centrar la atención en la formación integral del estudiante es ampliamente aceptada en la ideología de las universidades, la legislación y los diferentes autores que trabajan el tema (Lázaro, 1997a; Echeverría, 1997; Hernández y Domínguez, 1998; Martínez, Buxarraís y Esteban, 2002; Rodríguez Moreno, 2002; Zabalza, 2003; Álvarez Rojo, 2004; Hernández Pina y cols., 2005; Pagani, 2005; Pino y Ricoy, 2006; González Tirados y González Maura, 2007) y que conlleva que “...se deben trabajar ámbitos cognoscitivos, pero no sólo, ya que se convierte en prioritario el desarrollo de competencias que implican, además, destrezas, habilidades y actitudes” (García Nieto, 2008:23). Además, debemos hacer mención a diversas investigaciones en los últimos años como la desarrollada por la ANECA (2009) y en nuestro contexto más próximo, el de la Comunidad Autónoma de Galicia, la realizada por Cajide y cols. (2004) que han puesto de manifiesto que muchos de los aprendizajes que son altamente

valorados en el mundo laboral hacen referencia a la esfera de lo personal, social y laboral: que el alumno sea capaz de tomar decisiones, de trabajar en grupo...

Por tanto, el objetivo ampliamente aceptado, tanto por organismos nacionales como europeos e internacionales y por los diferentes autores que abordan el tema es el que describe Esteban (2004:24) como la necesidad de “conjugar las dos caras de la misma moneda, es decir, la formación de expertos profesionales y la construcción de ciudadanos comprometidos con la comunidad de una forma responsable y voluntaria bajo la luz de criterios de naturaleza ética y moral debería representar el objetivo de la Universidad del siglo XXI”.

Esta consideración del aprendizaje no sólo como generador del desarrollo cognitivo sino también como una vía hacia el enriquecimiento personal que englobe al menos tres dimensiones (cognitiva, afectiva y social) (Caballero, 2007) nos lleva a plantear una formación integral que vaya más allá de la mera adquisición de conocimientos y que englobe, tal y como nos indican Echeverría, Figuera y Gallego (1996:207) “a la persona en su conjunto de modo que el paso de las personas por las instituciones de Educación Superior suponga una experiencia de crecimiento, no sólo intelectual, sino también social, personal, moral...”. Así también lo expresan otros autores como Ginés Mora (2004) al considerar que la universidad contemporánea conlleva nuevos retos que hacen necesario garantizar la formación no sólo en conocimientos y habilidades sino también en motivaciones, valores y recursos personales que le permitan a la persona desempeñarse con eficiencia, autonomía, ética y compromiso social en diferentes contextos que son heterogéneos a la vez que cambiantes.

En un contexto en el que la formación integral del estudiante es el objetivo principal o el fin último de la formación universitaria, la tutoría se constituye como uno de los medios que facilitan la adquisición de dicho fin. Por ello, suscribimos las palabras de Pino y Ricoy (2006:345) cuando afirman que “mejorar la tutoría significa optimizar las acciones dirigidas a incrementar su formación integral”.

En esta línea, el Programa de Evaluación Institucional de la ANECA (2007) contempla entre los criterios del proceso formativo para favorecer la formación integral del estudiante, los siguientes -muchas de ellas vinculadas a la orientación y tutoría-:

- Programa de acogida para el alumnado.

- Desarrollo de programas de apoyo al aprendizaje que orienten a los estudiantes.
- Programa de orientación profesional y de tutorías dirigido a guiar y motivar al alumnado hacia el programa formativo y su organización curricular.
- Protocolo para recabar la opinión, evaluar la satisfacción y recoger las sugerencias de los estudiantes.
- Fijar actividades para la formación integral del alumnado impulsando su participación.
- Creación de mecanismos que fomenten las salidas del alumnado a organizaciones nacionales e internacionales, generando mecanismos que favorezcan el desarrollo de prácticas profesionales en empresas e instituciones.

En definitiva, tal y como lo manifiestan diversos autores (Rodríguez Espinar y cols., 2004; García Nieto y cols., 2004; Álvarez Pérez y González Afonso, 2008), la tutoría constituye un apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, facilitando una atención individualizada al estudiante y sus características, además de facilitar un espacio idóneo para transmitir habilidades, valores y actitudes, favoreciendo así el desarrollo y la formación integral del estudiante.

3.2. Lifelong learning: la respuesta a un mercado laboral cambiante

“lo importante no es que la persona sepa, sino que la persona sepa cómo aumentar los conocimientos”

Lázaro (1997a:242)

Los continuos avances científico-técnicos y la globalización (de la economía y la cultura) configuran un nuevo marco económico, cultural y social que a la vez sitúa a la educación ante nuevos retos y planteamientos. La velocidad con la que se suceden estos avances e innovaciones implica que los conocimientos estén en un proceso de renovación constante, lo que conlleva transformaciones a nivel laboral, como el surgimiento de nuevas profesiones, la necesidad de una mayor flexibilidad y movilidad laboral...

Esto supone que es necesario que los sujetos seamos capaces de aprender permanentemente, lo que es definido ya por algunos como “la única fuente de ventaja competitiva que no puede ser agotada por la agresividad de la competencia ni por la

aceleración tecnológica” (Morán, 2002:183). En esta misma línea se sitúan Pineda y Sarramona (2006:706) que nos recuerdan que “las fuentes tradicionales de ventaja competitiva pierden relevancia frente a una fuente nueva: la creación de conocimientos nuevos y su difusión a través de la organización para garantizar la innovación”.

Por tanto, el modelo formativo válido hace años en el que la Universidad confería a los titulados unos conocimientos que, en lo fundamental eran suficientes para ejercer una profesión a lo largo la vida laboral del sujeto, es ahora un imposible. La sociedad del conocimiento exige la formación de un profesional capaz de gestionar el conocimiento necesario para el desempeño eficiente de su profesión durante toda la vida, de ahí la importancia de que el estudiante “aprenda a aprender” en un proceso de desarrollo profesional permanente (González Maura, 2006).

En este contexto, toma fuerza el concepto de aprendizaje permanente (lifelong learning), que es definido en la *Decisión N° 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006 que establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente* (BOE, 24/11/2006, artículo 2, punto 29) como:

“...todas las actividades de educación general, educación y formación profesional, educación no formal y aprendizaje informal emprendidas a lo largo de la vida, que permitan mejorar los conocimientos, las aptitudes y las competencias con una perspectiva personal, cívica, social y/o laboral. Incluye la prestación de servicios de asesoramiento y orientación.”

Seis años antes, el *Memorándum sobre el aprendizaje permanente* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000), ya fundamentaba, entre otras, las razones por las cuales es necesario plantear políticas e iniciativas vinculadas a la formación continua (op. cit., p. 5):

- “Europa ha evolucionado hacia una sociedad y una economía basadas en el conocimiento. Ahora más que nunca, el acceso a información y a conocimientos actualizados, unido a la motivación y a la cualificación para usar de modo inteligente esos recursos individualmente y en relación con el conjunto de la comunidad, se están convirtiendo en la clave para reforzar la competitividad de Europa y mejorar la capacidad de inserción profesional y la adaptabilidad de la mano de obra.
- Los europeos de hoy viven en un mundo social y político complejo. Más que nunca, los ciudadanos desean planear sus propias vidas, tienen que participar activamente en la sociedad y deben aprender a convivir de forma positiva con la diversidad cultural, étnica y lingüística. La educación, en el más amplio sentido de la palabra, es la clave para aprender y comprender cómo afrontar esos retos.”

Del mismo modo, el *Informe del Consejo “Educación” al Consejo Europeo “Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación”* (2001) establece que el aprendizaje permanente será un requisito imprescindible para mantenerse en el mercado laboral (p. 5):

“Por lo que se refiere a las posibilidades de empleo, en muchos ámbitos la educación permanente constituirá un requisito previo para que una persona pueda seguir interesando al mercado laboral. Esta evolución de la sociedad basada en el conocimiento no debería permitir que se creen barreras sociales, sino que más bien debería posibilitar su superación.”

En el mismo año, la Comunicación *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001), habla incluso de la necesidad de crear un espacio europeo de aprendizaje permanente cuyos objetivos sean (p. 3):

“...capacitar a los ciudadanos para que puedan moverse libremente en entornos de aprendizaje, empleos, regiones y países distintos, potenciando al máximo sus conocimientos y aptitudes, y cumplir las metas y ambiciones de prosperidad, integración, tolerancia y democratización que tienen la Unión Europea y los países candidatos.”

Por último, en la *Conferencia de Berlín* (2003), en el marco que establece el proceso de convergencia europea de Educación Superior, se consensuaron una serie de medidas prácticas de cara a promover el aprendizaje a lo largo de la vida; algunas de ellas afectan a la orientación y tutoría en la educación superior:

- Adaptar sistemas de créditos.
- Utilizar con mayor frecuencia las tecnologías de información y comunicación.
- Fomentar asociaciones (partnerships) –dentro de la educación y entre ésta y otros socios económico-sociales.
- Enfatizar los resultados de aprendizaje.
- Ofrecer una mejor información y orientación a los estudiantes potenciales.
- Procurar una mejor aceptación y reconocimiento del aprendizaje basado en el trabajo.
- Asegurar acuerdos de calidad.

En este nuevo contexto, entre las competencias clave para la formación permanente, juegan un importante papel para el desarrollo profesional, personal y de integración en la sociedad en la que vive el sujeto, las referidas a la orientación y capacidad de búsqueda de oportunidades educativas y profesionales. Por este motivo, la orientación permanente (*lifelong guidance*) desempeña un rol importante, como un proceso de carácter continuo que debe contribuir a que el sujeto alcance un desarrollo integral y adquiera las competencias necesarias para enfrentar los cambios profesionales y laborales. Más concretamente, las implicaciones para la tutoría se dirigen en dos aspectos fundamentales.

Por un lado, el contexto socio-laboral cambiante exigirá a las personas la disposición a aprender a lo largo de toda su vida, por lo que uno de los puntos centrales del desarrollo del individuo durante su paso por la universidad debe estar en el desarrollo de esta capacidad. Esto exige por parte de los implicados en la formación universitaria, entre ellos los profesores-tutores, la labor de orientar al estudiante hacia la toma de conciencia de que su formación no termina con su paso por la Universidad al finalizar su carrera, y el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender. De este modo, el tutor debe enseñar al alumnado a manejar información, estimular la búsqueda de nuevas fuentes de información, mejorar sus métodos de trabajo... todo ello de cara a fomentar una mayor autonomía que le permita adquirir competencias para seguir formándose a lo largo de la vida.

Por otra parte, en la sociedad del conocimiento será necesario conseguir en el sujeto las capacidades de construcción de su propio proyecto de desarrollo, de inserción profesional y adaptabilidad a los cambios (Rodríguez Moreno, 2002), cuestiones en las que debe jugar un papel importante la orientación y la tutoría.

3.3. Hacia un modelo formativo caracterizado por una formación centrada en el alumno: el trabajo por competencias y los créditos ECTS

Tanto la configuración del EEES como la necesidad de proporcionar al alumnado una formación integral, que le capacite además para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, conlleva la necesidad de un modelo formativo que, en contraposición con la idea de querer enseñarlo todo, ponga el énfasis en proporcionar a los alumnos las

herramientas necesarias que le permitan aprender de forma autónoma y guiada las competencias necesarias para su desarrollo profesional. En opinión de Cruz (2005:65):

“ubicar al alumno en el centro del proceso educativo implica, entre otras cosas, trasladar la responsabilidad de “enseñar” del profesor al “aprender” del alumno, por lo que las fórmulas tradicionales de estudio (un manual y una buena memoria o la repetición de situaciones muy parecidas a las expuestas en el aula) posiblemente se muestren ineficaces y, de la misma forma, los papeles tradicionales desempeñados por el profesor y el alumno también pueden mostrarse poco efectivos”.

La necesidad de transitar hacia niveles superiores de autonomía en su proceso de formación como una condición necesaria para la formación de profesionales competentes es destacada en numerosos documentos derivados de este proceso de convergencia europea, entre ellos el *Proyecto Tuning* (González y Wagenaar, 2003) y el documento-marco *La integración del Sistema Universitario Español en el EEES* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003b). En ellos se hace referencia al aprendizaje basado en competencias y el sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS) como dos de los elementos que sustentan este nuevo modelo formativo, por lo que, antes de desarrollarlo en mayor profundidad e indagar en sus implicaciones para la tutoría, consideramos necesario aproximarnos a la realidad de lo que suponen cada uno de ellos.

3.3.1. El aprendizaje basado en competencias

Como establecíamos con anterioridad, la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior plantea la necesidad de adoptar sistemas de titulaciones que sean comparables y compatibles en los diferentes países de la Unión Europea, lo que conlleva la necesidad de definir los perfiles académicos y profesionales de los títulos de grado y posgrado, es decir, el conjunto de competencias que le serán demandadas por la sociedad en general y por los empleadores en particular para el desempeño de una determinada actividad profesional.

Pese a la confusión terminológica que ha conllevado el término competencia, las aportaciones realizadas por diferentes autores (Rial, 1997; Perrenoud, 2001; Zabalza, 2003; Rué y Martínez, 2005; Palomares, 2007) coinciden en señalar que éstas se entienden como la capacidad del individuo para poner en marcha en la resolución de problemas o situaciones concretas aquellos conocimientos, habilidades y actitudes

adquiridos. La definición aportada por Palomares (2007:149) es muy clarificadora: “un constructo que se utiliza para referirnos al conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que las personas necesitan para desarrollar con eficacia algún tipo de actividad. Supone la aportación de soluciones a situaciones y a problemas que surjan durante el desarrollo del trabajo”. Del mismo modo, el proyecto de la OCDE *The Definition and Selection of key Competencies* (DeSeCo), entiende que una competencia “es más que conocimientos y destrezas (...) involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizand recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2005:3).

En este sentido, parece necesario, tal y como establece Echeverría (2002), que para desempeñar una profesión es necesario “saber los conocimientos requeridos por esta” (componente técnico), “un ejercicio eficaz de estos necesita un saber hacer” (componente metodológico), “saber ser” (componente personal) y “saber estar” (componente participativo).

Por tanto, si la configuración del nuevo marco universitario europeo se dirige hacia una formación basada en competencias, se plantea la necesidad de que los programas de formación se planifiquen en función de lo que el alumno necesita aprender para llegar a ser un miembro activo en la sociedad en la que vive. En este sentido, en el año 2000, un grupo de universidades aceptó colectivamente el reto formulado en Bolonia y elaboró un proyecto piloto denominado *Tuning - Sintonizar las estructuras educativas de Europa* que abordaba varias de las líneas de acción señaladas en Bolonia. Uno de sus objetivos era determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y las específicas de cada disciplina de primer y segundo ciclo en una serie de ámbitos temáticos, entendiend que las competencias describen los resultados del aprendizaje, es decir, lo que un estudiante sabe o puede demostrar una vez completado un proceso de aprendizaje. Entorno a 100 instituciones, representativas de los países de la UE y del EEES, participaron en la primera fase del proyecto (2000-2002) que trabajó fundamentalmente sobre sus tres primeros ejes: competencias genéricas, competencias específicas y el papel del sistema ECTS como sistema de acumulación.

Por un lado, las competencias específicas se relacionan con cada área temática y son cruciales para cualquier titulación porque están específicamente relacionadas con el conocimiento de un área temática. En contraposición, las competencias generales están

presentes en prácticamente todas las titulaciones universitarias y profesiones y son especialmente relevantes en una sociedad en transformación donde las demandas se reformulan constantemente. Entre ellas, el *Proyecto Tuning* identifica: competencias instrumentales (capacidad de análisis y síntesis, de organizar y planificar, comunicación oral y escrita en la propia lengua, conocimiento de una segunda lengua...); competencias interpersonales (capacidad crítica y autocrítica, trabajo en equipo, compromiso ético...) y competencias sistemáticas (capacidad de aprender, capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, capacidad de generar nuevas ideas –creatividad-, liderazgo...).

En el proceso de aprendizaje de estas competencias, la tutoría se constituye, como veremos más adelante, como un medio que permite, como señala García Nieto (2008:26), “desarrollar, de una manera más eficaz, algunas competencias más generales y difíciles de conseguir con el trabajo docente del aula, como la autonomía en el aprendizaje, la búsqueda activa de información, el trabajo en equipo, etc.”

3.3.2. Los créditos ECTS

El *European Credit Transfer System* (ECTS) -Sistema Europeo de Transferencia de Créditos- es un sistema de transferencia y acumulación basado en el estudiante, que se centra en su carga de trabajo para la consecución de los objetivos de un programa, objetivos que se especifican en términos de resultados del aprendizaje y de las competencias que se han de adquirir. Constituye de este modo un instrumento a favor de la transparencia y se destina a establecer las condiciones necesarias para que se produzca una mayor aproximación entre las instituciones de educación superior, ampliando la gama de opciones que se ofrecen a los estudiantes.

Este es uno de los grandes cambios que implica el Espacio Europeo de Educación Superior y que cambia la forma de enfocar el proceso formativo en la universidad. Muchos de los países firmantes del proceso de Bolonia, o no seguía la estructura en créditos o, como en el caso de España, la concepción de crédito no se correspondía con la de crédito europeo (ANECA, 2004). De hecho, hasta el momento actual, en España el crédito se ha correspondido con un indicador de la dedicación docente (equivalía a unas horas de enseñanza), por lo que cuando el estudiante se matriculaba en un número determinado de créditos lo estaba haciendo en función de la dedicación que tiene el profesorado (Parcerisa, 2006).

De este modo, la *Ley Orgánica 11/1983, de 25 de Agosto, de Reforma Universitaria*, definía los créditos como unidades de acumulación que tienen en cuenta solamente las horas lectivas, es decir, comprenden clases teóricas y prácticas. El *Real Decreto 779/1998, de 30 de abril, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial con validez, en todo el territorio nacional* define el crédito como la unidad de valoración de las enseñanzas a la que corresponden diez horas de enseñanza teórica, práctica o de sus equivalencias, previstas en el plan docente. Sin embargo, el cambio con el nuevo sistema de créditos europeos, pasa a centrar la atención en el aprendizaje del alumno y por tanto, la dedicación que éste destina a este proceso. Cada crédito ECTS indica una determinada carga de trabajo (expresada en horas) necesaria para el aprendizaje del alumnado (Parcerisa, 2006). En esta carga de trabajo se incluyen no sólo las horas que presencialmente pasa el alumno en clase, sino también otras tareas que el alumno necesita en su proceso de aprendizaje: trabajo de campo, trabajo en equipo, lecturas, búsqueda de documentación, tutorías, realización y preparación de las actividades específicas de evaluación...).

De hecho, su propia definición así lo indica (artículo 5 del *Real Decreto 1125/2003 de 5 de Septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*):

“la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios.”

Por lo tanto, los créditos ECTS se basan en el volumen total de trabajo que el alumno debe realizar (*workload*) y no se limitan exclusivamente a las horas de asistencia presencial a clase. Este volumen de trabajo se refiere al tiempo teórico que un estudiante medio puede obtener los resultados del aprendizaje requeridos, incluyendo el tiempo invertido en asistencia a clases, seminarios, estudio independiente, periodos de prácticas, preparación y realización de exámenes, trabajo personal o de grupo, trabajo

de campo... y las tutorías. Además, los créditos ECTS se aplican a todas las unidades de curso impartidas, así como a los trabajos prácticos, los proyectos de final de estudios, las prácticas en empresas, etc., siempre que formen parte del programa de estudios oficial (*Guía del usuario ECTS*, Comisión Europea, 1998b).

Este sistema de créditos no es algo nuevo, sino que se adoptó en 1989 en el seno del programa Erasmus (que posteriormente pasó a formar parte del programa Sócrates). Desde el comienzo del programa en 1987, se habían manifestado problemas de reconocimiento académico, por lo que se intentó introducir un sistema de créditos que permitiese el reconocimiento completo de los estudios realizados en otro país de la Unión (Pagani, 2003). Este sistema facilitaba el reconocimiento de períodos de estudios en el extranjero y permitía aumentar de esta forma el número de estudiantes que se acogían a programas de movilidad en Europa (ANECA, 2004). Las perspectivas sobre el sistema ECTS se desarrollaron y, a consecuencia de ello, en 1999 se puso en marcha el proyecto *Viabilidad de la Extensión del ECTS (ECTS Extensión Feasibility Report*, Dr. S. Adams, 2000)³² con el objetivo de analizar las posibilidades de desarrollo del Sistema Europeo de Transferencia de Crédito de cara a un sistema de créditos europeo que permitiera tanto la transferencia como la acumulación desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida.

Podríamos definir las características esenciales de los créditos ECTS (ANECA, 2004) en:

- El ECTS se basa en la convención de que 60 créditos miden la carga de trabajo de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico entendiendo, que para un estudiante en un programa de estudios a tiempo completo en Europa equivale, en la mayoría de los casos, a 36/40 semanas por año, y en tales casos un crédito representa de 25 a 30 horas de trabajo.
- El crédito es también una forma de cuantificar los resultados del aprendizaje. Los resultados del aprendizaje son conjuntos de competencias que expresan lo que el estudiante sabrá, comprenderá o será capaz de hacer tras completar un proceso de aprendizaje, corto o largo. En el ECTS, los créditos sólo pueden obtenerse una vez que se ha completado el trabajo requerido y se ha realizado la evaluación adecuada de los resultados del aprendizaje.

³² Citado en PAGANI, R. (2001): *Convergencia de Programas al Crédito Europeo (ECTS)*. En <http://www.ucm.es/info/vestud/Convergencia/creditosDSUCM%20.ppt>.

- La asignación de créditos ECTS se basa en la duración oficial de un ciclo de estudios. La carga de trabajo total necesaria para obtener un título de primer ciclo que dure oficialmente de tres a cuatro años se expresa como 180 o 240 créditos.
- La carga de trabajo del estudiante en el ECTS incluye el tiempo invertido en asistencia a clases, seminarios, estudio independiente, preparación y realización de exámenes, etc.
- Se asignan créditos a todos los componentes educativos de un programa de estudios (módulos, cursos, períodos de prácticas, etc.). Los créditos reflejan el volumen de trabajo que cada componente requiere en relación con el volumen total de trabajo necesario para completar un curso de estudio en el programa elegido.
- Los resultados del estudiante se documentan mediante la atribución de una nota local/nacional.

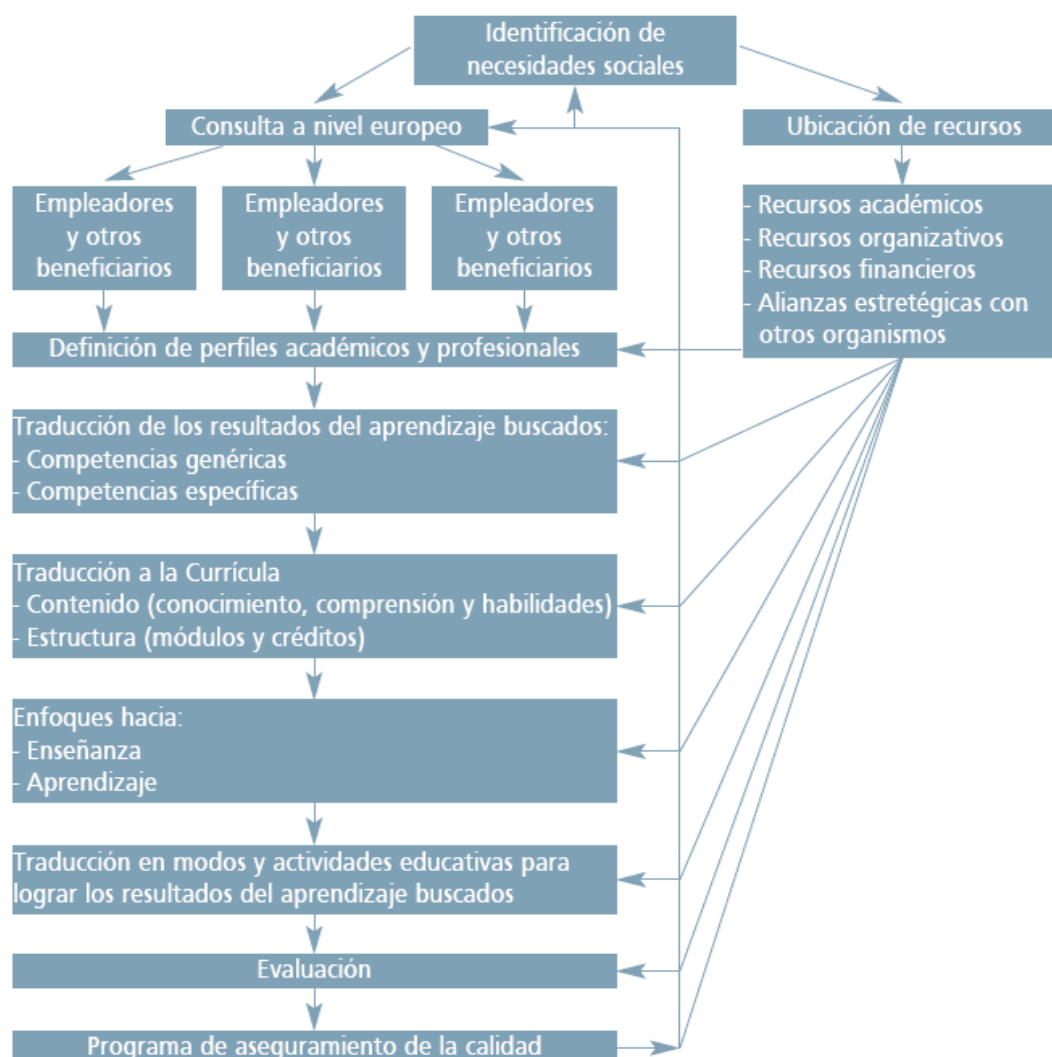
El proyecto *Tuning-Sintonizar las estructuras educativas de Europa* mencionado en el apartado anterior surge en el año 2000 de la mano de las Universidades de Deusto (España) y Groningen (Holanda), siendo su objetivo principal desarrollar proyectos piloto para contribuir a la elaboración de un marco de cualificaciones comparables y compatibles en una serie de campos temáticos en cada uno de los (potenciales) países que participan del proceso de Bolonia. Uno de sus ejes temáticos de este proyecto hace referencia al papel del sistema ECTS como sistema de acumulación y parte de un modelo de asignación de créditos que se inicia con una fase de consulta sobre las necesidades sociales y de identificación de recursos, de identificación de los perfiles académicos y profesionales y su traducción a resultados del aprendizaje en competencias. Una vez que establecemos éstas, tal y como establece el documento *Programa de Convergencia Europea. El crédito europeo* de la ANECA (2004:14):

“se puede saber el valor en créditos que se debe adjudicar en el plan de estudios a los distintos componentes del programa que, si es una primera titulación, tendría que suponer 180 créditos (tres años) o 240 créditos (cuatro años) de estudio a tiempo completo. Después, habría que planificar estos resultados del aprendizaje, cada año 60 créditos y con cálculo aproximado por crédito de 25 a 30 horas de trabajo del estudiante, incluidas clases, horas de laboratorio o de realización de trabajos, seminarios, exámenes y su preparación, etc.”

Esto implica las siguientes consideraciones (ANECA, 2004):

- la asignación de créditos se hace siempre de arriba a abajo;
- se hace teniendo como objetivo que el estudiante consiga una serie de competencias (capacidades, conocimientos y destrezas) que han sido definidas previamente;
- cada componente del programa de estudio ocupa en el diseño del plan un espacio y un peso en créditos proporcional a su importancia con relación al perfil que el estudiante ha de conseguir;
- el profesor tiene una visión completa del conjunto de las actividades educativas que puede y debe generar y de su impacto en el tiempo del estudiante (una primera visión que debe de ir ajustando con la realidad);
- el profesor es responsable de diseñar bien ese "capital" de tiempo del estudiante para saber cuántas clases requeriría el aprendizaje y la obtención de las competencias que le han sido adjudicadas, qué temas desarrollar en las clases y cómo hacerlas para la consecución de las competencias. También debe diseñar cuales son las actividades educativas necesarias para la consecución de los objetivos y qué tiempo aproximado requiere cada una;
- normalmente no es cada módulo, sino más bien un conjunto de módulos los que se diseñan para conseguir un conjunto de competencias;
- la asignación de créditos, por lo tanto, requiere reflexión y diseño educativo y, también, trabajo en equipo.

Figura 9. El modelo Tuning para titulaciones europeas comparables (Proyecto Tuning)



Fuente: González y Wagenaar (2003).

El estudio *ECTS Extension Feasibility Report* (Adams, 2000), resume las principales ventajas de la adopción del crédito europeo:

- Incrementará la transparencia para comprender y comparar fácilmente los distintos sistemas educativos.
- Facilitará el reconocimiento de las cualificaciones profesionales y dotará al sistema de flexibilidad, con mayores oportunidades de formación en los países de UE/EEA.
- Facilitará la movilidad regional, nacional e internacional con reconocimiento completo de los estudios cursados.

- Incrementará la colaboración entre universidades y la convergencia de las estructuras educativas.
- Fomentará el aprendizaje en cualquier momento de la vida y en cualquier país de la UE y con cualquier tipo de enseñanza (*lifelong learning*).

La adopción del crédito europeo va por tanto más allá de ser un método para la cuantificación, ya que la filosofía de fondo se basa en el trabajo del estudiante e implica nuevos métodos de enseñanza y de aprendizaje, hacia un sistema de aprendizaje autónomo y tutorizado (Gairín y cols., 2004). La implantación de los créditos ECTS reorienta por tanto el modelo formativo, poniendo el énfasis en el alumno, concediéndole una mayor autonomía en su proceso de aprendizaje. De este modo, demanda apoyo para un aprendizaje que, en gran parte, se realiza de forma autónoma, en espacios y tiempos ajenos a la clase magistral, por lo que el proceso tutorial que el profesor realice con el alumno resulta fundamental para optimizar los tiempos de estudio de éste. Lo veremos en el siguiente apartado.

3.3.3. De la enseñanza del profesor al aprendizaje del alumno: implicaciones para la tutoría

Ya en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior auspiciada por la UNESCO (1998) *La Educación Superior en el Siglo XXI, Visión y Acción* se describen las características de un proceso de cambio en la institución superior que pasa, entre otros, por un nuevo modelo de enseñanza superior basado en el estudiante, lo cual exige, reformas en profundidad, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y formas de transmisión del saber, que se basen en nuevas formas de entender la labor del profesor.

En este sentido, no sólo la nueva definición del crédito europeo, sino también la concepción del aprendizaje basado en competencias y el hecho de que la formación debe estar presente a lo largo de toda la vida de los sujetos, supone, entre otros, un cambio en los roles de profesorado y alumnado; en primer lugar porque se debe lograr que sea el propio estudiante el que dirija su aprendizaje y, en segundo lugar, porque las situaciones de aprendizaje trascienden las paredes del aula. El profesor deja de ser fuente de todo conocimiento y el alumno se encuentra con múltiples situaciones que favorecen su aprendizaje, como las experiencias laborales o sus vivencias en la nueva

sociedad del conocimiento. Por tanto, las consecuencias para la docencia universitaria pasan por configurar un nuevo escenario que hace necesario (Caballero, 2007):

- Dejar de considerar la función docente como una tarea unidireccional (enseñar) para plantearla como una tarea bidireccional (enseñanza-aprendizaje), que lleva a reconocer al alumno como protagonista de este proceso.
- Revisar el papel de los docentes, renunciando al papel de “dictadores de apuntes”, para transformarse en facilitadores del aprendizaje, incorporando nuevos sistemas de enseñanza e integrando la función tutorial.

Dado que este nuevo modelo educativo hace necesario plantear una reestructuración en la organización del aprendizaje de forma que el centro de atención se pone especialmente en el alumno y su formación, la pregunta que nos planteamos es ¿qué tipo de enseñanza es más adecuado para lograr que el alumno sea el protagonista de su propio aprendizaje?

Trabajar con el desarrollo de competencias que conlleva destrezas, habilidades y actitudes nos lleva, entre otras cuestiones, a plantear la necesidad de dejar a un lado el aprendizaje memorístico y la mera instrucción para plantear la necesidad de un aprendizaje significativo al que pueden llegar los estudiantes a través de su trabajo autónomo con el apoyo del profesor y una enseñanza guiada. El aprendizaje significativo es definido por Ausbel (citado en Moreira, 2000:11) como “un proceso a través del cual una misma información se relaciona, de manera no arbitraria y sustantiva (no literal), con un aspecto relevante de la estructura cognitiva del individuo” frente al aprendizaje mecánico que define también este mismo autor como “aquel en que las nuevas informaciones se aprenden prácticamente sin interacción con conceptos relevantes existentes en la estructura cognitiva (op. cit., p. 12). Esto es, la nueva información ha de interactuar con la que ya se posee de forma que se genere una nueva información con significado para la persona (Caballero, 2007).

En este sentido, el profesor debe plantear una metodología que permita conjugar la exposición comprensiva de los temas con la adquisición de conceptos a los que llega el alumno tras la reflexión de los contenidos y la confrontación de diferentes fuentes y puntos de vista, el análisis de experiencias con el asesoramiento proporcionado por el profesor... Para ello, se hace imprescindible que el profesor promueva situaciones de aprendizaje como la descrita, en la que se permita a los alumnos actualizar sus

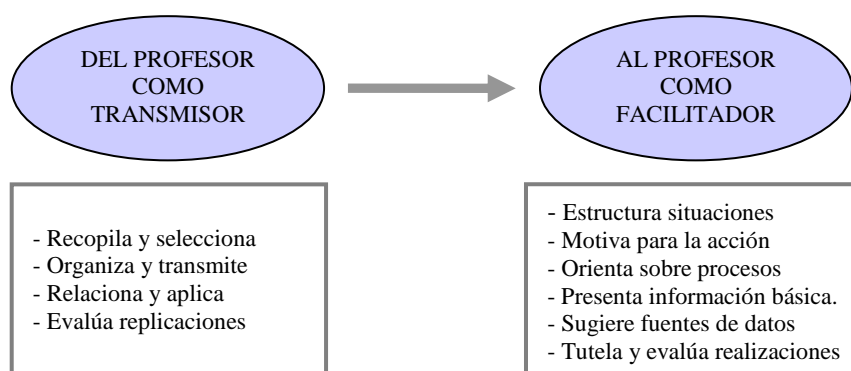
conocimientos, reflexionar sobre lo que aprenden e integrar los nuevos aprendizajes en sus esquemas mentales de un modo significativo (Álvarez, Asensio, Forner y Sobrado, 2006).

Madrid Izquierdo (2005:57) lo explica de la siguiente forma:

“pasamos de un aprendizaje fundamentalmente memorístico (reproductivo, segmentado, individualista, de contenidos genéricos, con una motivación externa y dirigido por el profesor) a un aprendizaje significativo (constructivo, holístico y en red, producto de una construcción social, con contenidos contextualizados, con una motivación intrínseca y promotor de la autonomía del estudiante”.

Puesto que se otorga una mayor autonomía al alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje y se debe atender a la formación integral del individuo a través de un aprendizaje significativo, la institución universitaria debe afrontar toda una serie de cambios en relación a la labor docente: el enfoque de las actividades educativas, los métodos docentes, el modo de organizar las clases, el modo de supervisar el trabajo que realiza el alumno... Se produce así un cambio en las funciones tradicionales del profesor que pasa a constituirse como un guía y facilitador de este proceso de aprendizaje del alumno (ver figura 10)

Figura 10. Cambio en las funciones del profesorado



Fuente: Álvarez y García (2002: 219).

Benito y Cruz (2005), también inciden en esta misma idea, al considerar este nuevo planteamiento en la enseñanza como un proceso de cambio del profesor que enseña contenidos al profesor que enseña a aprender, de la materia como centro de atención al alumno como protagonista y de una formación técnica a una formación integral que no engloba sólo elementos cognoscitivos (ver figura 11). Echeverría y cols.

(1996:207) resaltan esto mismo al considerar que: “cada vez más se acepta que en la actividad universitaria se debe implicar a la persona en su conjunto, de modo que el paso de las personas por las instituciones de Educación Superior suponga una experiencia de crecimiento, no sólo intelectual, sino también social, personal, moral...”

Figura 11. Cambios en el planteamiento de la enseñanza



Fuente: Benito y Cruz (2005:15).

En resumen, el docente deja de ser fuente del conocimiento para desarrollar funciones de guía, orientador, asesor y facilitador de recursos y herramientas de aprendizaje. En este marco de actuación, la labor de acompañamiento y tutorización que el profesor debe ejercer respecto a los alumnos adquiere una especial importancia (García Nieto, 2008; García Nieto y cols., 2005a; Benito y Cruz, 2005), convirtiéndose en la referencia clave para alcanzar una enseñanza más personalizada y profesionalizadora, dado que favorece el trabajo autónomo tutelado del alumno. García Nieto (2008:37) lo expresa de la siguiente forma:

“emerge una nueva enseñanza universitaria que supone unas nuevas competencias y roles en el profesor. Entre esta serie de roles y competencias sobresalen, de una manera especial y en consonancia con los aires que provienen del Espacio Europeo de Enseñanza Superior, aquellas que apuntan hacia el tutor-orientador y asesor del alumnado”.

Para ello, resulta fundamental el cambio de mentalidad del profesor que implica que “el profesor universitario debe romper radicalmente con la convicción, por otra parte bastante generalizada, de que su función empieza y termina con la explicación o desarrollo de un temario, en transmitir los conocimientos de un programa o en la exposición de los contenidos de una asignatura o área de saber” (García Nieto, 2008:43).

No obstante, tal y como indica Gray (2001, citado en Alcón, 2003), para pasar de un cambio de enseñanza a aprendizaje en el contexto universitario, se deben dar una serie de condiciones que requieren en primer lugar un cambio en la figura tradicional

del profesor, pasando del profesional que entra en el aula para transferir conocimientos y refuerza la pasividad del estudiante, a aquel que logra facilitar el aprendizaje, planteando problemas y guiando y orientando al alumno en su resolución.

En este sentido, pese a que la realidad en las universidades es bastante diferente de lo que sería deseable, para la mayoría de autores que abordan el concepto, la tutoría debe situarse en un espacio en íntima conexión con la enseñanza, puesto que, tal y como indican Álvarez Pérez y González Afonso (2008:53) “ambas acciones confluyen en el aprendizaje significativo del alumnado y desembocan en el dominio de las competencias generales y específicas que se requieren para insertarse en la vida social activa de forma satisfactoria” .

De este modo, los procesos de orientación a través de la acción tutorial se convierten en la base de los modernos sistemas educativos que destacan el papel del alumno como protagonista de su proceso de aprendizaje (Gallego, 2006).

González Maura (2006: 23) lo resume de la siguiente forma:

“La formación integral del estudiante universitario exige transitar de una concepción simple y limitada del docente como transmisor y del estudiante como receptor y reproductor de conocimientos científicos, hacia una concepción mucho más amplia y compleja del docente como orientador del estudiante en el proceso de construcción de conocimientos, habilidades y valores asociados a un desempeño profesional eficiente, ético y responsable, en el que el estudiante asume gradualmente la condición de sujeto de su formación profesional bajo la tutela del docente. Es por ello que la tutoría deviene en contenido esencial del ejercicio de la docencia universitaria en la actualidad.”

En esta línea de reforzar la autonomía del alumno en su proceso formativo, la acción tutorial debe alejarse de un enfoque protector y paternalista, orientándose a reforzar la autonomía del alumno hasta que este se convierta paulatinamente en un agente activo de su formación. Para lograrlo, el tutor debe favorecer el avance hacia la madurez del alumno, su capacidad de iniciativa y de planificación de su futuro, ayudándole a definir sus objetivos en concordancia con los recursos de que dispone y contribuyendo a que comprenda cuáles son sus limitaciones y las responsabilidades personales que debe ir asumiendo (Ferrer, 2003).

De hecho, las numerosas contribuciones que en los últimos años se han ido sucediendo sobre el tema, reconocen que la flexibilidad, la diversidad creciente y la

expansión de acciones tutoriales promueven un impulso importante al cambio docente (Gairín y cols., 2004).

No obstante, estamos de acuerdo con las palabras de Ferrer (2003) cuando advierte que: “sería un error pensar que una acción tutorial, aún en el caso de que se acierte en su planteamiento y desarrollo, nos va a acercar por si sola al objetivo último de la mejora de la calidad de la docencia”. Si no se produce además un cambio en las metodologías, en los contenidos... es decir, en lo que este mismo autor denomina como el “qué, cómo y para qué enseñamos”, las tutorías no contribuirán a mejorar la docencia en la medida en que sería necesario.

La realidad, sin embargo, parece apuntar a que, en los últimos años, a pesar de que se han sucedido reformas de los planes de estudio y de las leyes que regulan la educación superior, a nivel pedagógico y didáctico, se percibe un inmovilismo metodológico (Álvarez, Asensio, Forner y Sobrado, 2006). La clase magistral o expositiva sigue siendo en la actualidad uno de los métodos más utilizados por el profesorado universitario, preconizando un enfoque más centrado en la docencia y en la enseñanza que en el aprendizaje del estudiante.

La Universidad de Santiago de Compostela no es ajena a esta realidad y establece en su página web institucional³³, en el espacio destinado a la información sobre el EEES, en lo referente al “EEES en las aulas”, que para alcanzar un sistema comparable de titulaciones con una misma valoración de carga lectiva y una estructura de cursos equiparable para todos los estados miembros del proceso de Bolonia, resulta necesario “integrar en la cultura de las aulas nuevas formas de entender y desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje”. Se entiende por tanto que es necesaria una concepción del aprendizaje que persiga la participación activa del alumnado en su propio proceso de aprendizaje y la dotación de autonomía al alumno en el trazado y desarrollo de su formación.

Se considera asimismo que “la reconsideración del aprendizaje de los alumnos como verdaderos protagonistas de su aprendizaje es el núcleo central de toda la reconsideración de la enseñanza en la universidad” y establece que esta forma de concebirlo requiere de una nueva actitud de profesores y alumnos y una mayor responsabilidad de éstos últimos sobre la organización de su estudio.

³³ <http://www.usc.es>.

Se concede en este sentido una gran importancia a las tutorías; de hecho, en la página web se indica al respecto que: “El aprendizaje autónomo requiere de un intenso sistema de tutorías, y paralelamente requiere del alumnado una preparación en técnicas de trabajo y el uso intensivo de herramientas de aprendizaje como las Tecnologías de la Información y la Comunicación”. Del mismo modo, se considera que la nueva organización de la actividad académica a través de ECTS supone una transformación en la organización básica de la docencia, en la que se entienden igualmente las tutorías como un recurso imprescindible.

3.4. La amplia y creciente disponibilidad de canales de información: implicaciones de la integración de las TIC

La revolución tecnológica tiene una de sus máximas manifestaciones en la irrupción e integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la sociedad a todos los niveles, incluida, como realidad social, la educación. Estamos inmersos en una sociedad en la que se afirma que en los últimos cinco años se ha generado más información que en los cinco mil anteriores. Tal y como nos recuerda García Nieto (2008:34), las tecnologías de la información y la comunicación hacen posible “establecer circuitos de comunicación cada vez más globalizados a través de la digitalización de los canales y el desarrollo de la interactividad (...) en los variados campos del saber”. Este mismo autor indica algunas de las repercusiones que conlleva este tipo de sociedad en la educación universitaria:

- La importancia concedida al conocimiento como factor clave para conseguir la prosperidad, el progreso y una amplia calidad de vida en las sociedades modernas.
- La globalización, también y sobre todo, de la información.
- El aumento del volumen de información que se produce y transmite.
- La disposición e intercambio de esa información propiciada por la tecnología de la información, telecomunicaciones, internet...

Estas repercusiones y cambios originados por la sociedad de la información y del conocimiento hacen necesario por un lado, el conocimiento y utilización de los medios y herramientas que la tecnología pone a nuestro alcance y, por otro, el uso funcional de la tecnología y de la información adoptando nuevas formas de trabajar, de conocer, de

actuar e incluso pensar. Así, las TIC se configuran a la vez, en el ámbito de la educación, como un contenido a aprender para desenvolverse en la sociedad de la información y el conocimiento y como un medio para el desarrollo de los procesos formativos, incluidos los procesos tutoriales.

A nuestro juicio, los cambios derivados de la integración de las TIC en la universidad tiene su influencia en la labor tutorial en cuanto a:

1. La amplia y creciente disponibilidad de canales de información hace patente la demanda de acciones orientadoras que desarrollen tanto estrategias para el uso de la información (búsqueda, asimilación, organización, análisis, resolución de problemas,...) como competencias sociales y comunicativas. Isus Barado (1995:27) nos recuerda que “disponer de gran cantidad de datos no es lo mismo que procesar esa información”, ya que en una sociedad en la que los medios de comunicación permiten acceder casi instantáneamente a una gran cantidad de información, es necesario disponer de mecanismos que ayuden a los jóvenes en la selección y el procesamiento de la misma. De hecho, García Nieto (2008:36) considera que:

“la Universidad ha de ser, forzosamente, un lugar privilegiado para gestionar la información y el conocimiento. Para ello, se ha de enseñar antes a los alumnos a reunir información, analizarla, filtrarla, elaborarla, comprenderla, criticarla, asimilarla, digerirla, recrearla..., que es tanto como decir convertirla en conocimiento.”

Por este motivo una de las funciones que se exige a los tutores universitarios es que éstos faciliten a los alumnos destrezas que les permitan manejar las fuentes de información a las que pueden acudir, así como la selección de la información, su clasificación, organización y análisis.

2. Las TIC ofrecen un nuevo escenario a la tutoría, en tanto que suponen nuevos canales de comunicación entre profesor y alumno a través de los cuales llevar a cabo acciones tutoriales, bien sea a través de los campus virtuales (plataformas de teleformación que incluyen un gran número de herramientas de comunicación síncronas y asíncronas: foro, chat, correo electrónico...), o bien a través de estas herramientas como complemento a la docencia presencial. El uso de las herramientas de base tecnológica supone un apoyo o una forma de desarrollar cualquiera de los tipos de tutoría ya comentados (tutoría de materia o académica,

tutoría de carrera o de itinerario y tutoría entre iguales). Por tanto, este uso por parte de la tutoría de las posibilidades que ofrecen las TIC que durante bastante tiempo ha sido característico de la enseñanza a distancia, comienza a tomar fuerza también en los estudios presenciales.

Algunas de las ventajas asociadas al uso de las TIC en los procesos de tutoría guardan relación con:

- La supresión de barreras espacio-temporales, respecto a lo que ocurre con la tutoría tradicional, lo que hace posible que alumno y tutor se comuniquen desde espacios y tiempos diferentes: los alumnos pueden plantear cuestiones a su tutor en cualquier momento y desde cualquier lugar en el que tengan conexión a la red (a través de una consulta por correo electrónico, por ejemplo), o a través de los avisos y la información que el profesor-tutor incluye en el campus virtual.
- Aunque en muchos casos se considera que la ayuda que el profesor puede prestar al alumno está limitada por el formato en el que se establece la comunicación, hay estudios que demuestran que se puede llegar a establecer una relación más personal de lo que en principio, por las características del medio, se puede intuir (Pérez Boullosa, 2006). De hecho, a pesar de que la distancia física a la que se sitúan el tutor y alumno puede ser mayor, en muchos casos, el alumno se siente más cómodo para plantear dudas al profesor que, de forma presencial, en una relación cara a cara, no se atrevería.

La tutoría a través de herramientas TIC es denominada por diferentes autores como e-tutoría, y se define, siguiendo a Single y Muller (1999) como la relación que se establece entre el tutor y el alumno haciendo uso de la comunicación virtual, lo que Monserrat, Gisbert e Isus (2007) interpretan como aquella que se desarrolla y gestiona a través de entornos virtuales de aprendizaje.

Nosotros consideramos, en el marco de nuestra investigación, que la complementariedad y combinación oportuna entre el uso de los medios de comunicación tradicionales (correo postal, teléfono, fax, etc.) y las nuevas herramientas que nos ofrecen las TIC (correo electrónico, foros de discusión y/o información educativa, chat, páginas webs, webcams, videoconferencia, etc.),

junto con el diálogo personalizado (cara a cara) aseguran, en mayor medida, la atención tutorial y asesoramiento individualizado y grupal con el alumnado.

3.5. El incremento en las posibilidades de elección académica y profesional de los alumnos antes, durante y después de los estudios universitarios

El incremento en las posibilidades de elección académico-profesional de los alumnos ya ha sido en el pasado una causa importante de la creación de servicios de orientación en las universidades con el objetivo de ayudar a los alumnos, asesorándoles y facilitándoles la toma de decisiones en los procesos de elección, que afectan tanto al ámbito académico como al profesional y personal. No obstante, este incremento de posibilidades en la elección se ha agudizado en los últimos años dado la gran variedad de opciones que implican las distintas vías curriculares, la optatividad, las materias de libre elección... que se contemplan en los planos de estudios y que obligan al estudiante a estar constantemente tomando decisiones que afectan a su proceso formativo (Ferrer, 2003).

La complejidad en cuanto a la organización y estructura de las titulaciones posiblemente se verá incrementada con la nueva estructuración de los estudios en grados y postgrados, de forma que es posible que el alumno se sienta perdido en muchas ocasiones y necesite alguien que lo oriente y ayude a entender, ubicarse y le ayude en su toma de decisiones académicas y profesionales (García Nieto y cols., 2004).

Una de las funciones asociadas a la figura del tutor, tanto de carácter más académico como en el caso de la tutoría de carrera, consiste precisamente en ayudar al alumno en su proceso de toma de decisiones, facilitándole información (o herramientas a través de las cuales puede obtenerla), y asesoramiento de forma que éste opte por la opción académica/profesional/laboral que más se ajuste a las características de su situación personal.

3.6. La importante tasa de abandono y prolongación de los estudios universitarios

Entendemos por abandono aquellas situaciones en las que el alumno deja la universidad o la carrera elegida (Cabrera y otros, 2006; Álvarez Pérez y González Afonso, 2007) y por prolongación la diferencia de tiempo invertido con el teóricamente previsto para terminar los estudios o lo que es lo mismo, la cantidad de años adicionales

a lo prescrito en el plan de estudios que el alumno emplea para obtener el título de la carrera que cursa (De Miguel y Arias, 1999; Álvarez Pérez y González Afonso, 2007). La situación de abandono es ampliamente reconocida y no se trata de un hecho reciente sino que ya hace años que se constituye como uno de los grandes problemas de la universidad. De hecho, diferentes estudios así lo han puesto de manifiesto (De Miguel y Arias, 1999; Hernández Armenteros y cols., 2004; Rodríguez Marín y cols., 2004; González Afonso y cols., 2005; Cabrera y otros, 2006).

La universidad española adolece de un índice de fracaso universitario de los mayores de Europa, siendo elevado el número de alumnos que comienzan y no terminan sus estudios, pero también aquellos que cambian de carrera, repiten curso, no finalizan sus estudios en el tiempo oficialmente establecido... (García Nieto y cols., 2004). De hecho, diferentes informes europeos de los últimos años sitúan a España en el penúltimo lugar respecto a las tasas de éxito universitario, con un porcentaje de sólo el 44% que consigue finalizar sus estudios frente al 75% de los países nórdicos, belgas y franceses, y el 90% de los británicos (Cabrera y otros, 2006). De este modo, según las estadísticas del Informe Global (1996-2000) del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002), un 26% de los estudiantes universitarios dejan sus estudios o cambian de carrera. Además, el momento en el que se produce una mayor tasa de abandono es, según los estudios consultados (Hernández Armenteros y cols., 2004; González Afonso y cols., 2005) en el primer y segundo cursos de carrera.

La Universidad de Santiago de Compostela no es ajena a esta realidad y, tal y como pone de manifiesto el Informe de la CRUE para el curso 2002-2003, el porcentaje medio de abandono representa el 26,69%, acentuándose en las áreas de Humanidades y Ciencias Experimentales.

Debemos tener en consideración además que el fracaso en los estudios universitarios afecta tanto a los universitarios implicados como a la propia institución. De hecho, este es un tema que preocupa, entre otras razones por las grandes repercusiones económicas, sociales, institucionales y personales que conlleva (Cabrera y cols., 2006:3):

“por el gran coste social que supone cada egresado; por el gasto añadido generado cuando un estudiante cursa estudios por más tiempo, o por el coste que no se rentabiliza cuando finaliza; por cuestiones de calidad, y rendimiento de cuentas

social, porque nos sitúa en lugares muy por debajo del resto de países europeos, con los que en estos momentos tenemos que converger, y equipararnos, etc.”

Entre las causas que motivan el abandono se encuentran algunas cuyo efecto puede ser minimizado a través de adecuados sistemas de orientación y tutoría, como es el caso de aquellas vinculadas a las dificultades de algunos alumnos para adaptarse a la vida universitaria, las relaciones distantes que se establecen entre profesores y alumnos cuando éstos necesitan un trato más personalizado... Todo ello nos lleva a considerar que los procesos de transición, especialmente los realizados desde la educación secundaria a la universidad, así como la integración de los ya universitarios en este nuevo contexto, suponen un período muy importante para luchar contra el abandono.

Estamos, por tanto, de acuerdo con Cabrera y otros (2006) cuando afirman que: “la política universitaria española se ha centrado en que acceda a la universidad el mayor número de personas posible, sin preocuparse en analizar los nuevos perfiles y necesidades del alumnado (preferencias profesionales, habilidades, capacidades, etc.) ni en poner los recursos necesarios para atender a todo el alumnado”. En este sentido, diferentes autores (Álvarez, Asensio, Forner y Sobrado, 2006; García Nieto y cols., 2004) coinciden al afirmar que el abandono se debe en muchas ocasiones a una falta de información y orientación previa de los estudiantes y en otros, a un deficitario proceso de adaptación e integración en el sistema universitario. Ante este fenómeno, la orientación y la tutoría universitaria se constituyen como estrategias que pueden reducir este elevado fracaso y mejorar los resultados académicos de los alumnos (Álvarez Pérez y González Afonso, 2007).

Precisamente por este motivo, porque la acción orientadora y tutorial puede optimizar el rendimiento de los estudiantes y facilitar su adaptación al nuevo contexto - y consecuentemente, disminuir esta tasa de abandono-, entre las acciones emprendidas por las universidades para disminuir las tasas de abandono y prolongación de los estudios universitarios, destacan, siguiendo el estudio realizado por Cabrera y otros (2006):

- Acciones que favorecen la adaptación social e institucional; se trata de programas que van encaminados a la organización de eventos lúdicos y culturales.
- Acciones de captación de alumnado.

- Programas de tutoría universitaria, dirigidos especialmente a alumnado de nuevo ingreso.
- Programas de información y orientación preuniversitaria sobre características de las titulaciones.
- Programas de asesoramiento y apoyo al estudio, sobre todo de entrenamiento en estrategias de aprendizaje y apoyo psicológico, desarrolladas tanto desde servicios de orientación como desde programas de infusión curricular.

De todas las acciones mencionadas y otras que podrían incluirse, cabe destacar, al igual que lo hacen los autores, las actividades de información y orientación preuniversitaria, las de apoyo educativo y psicológico y los planes de tutoría universitaria. Las tutorías de carrera planteadas como un apoyo específico para los alumnos, especialmente los de nuevo ingreso, supone un elemento que optimiza el proceso formativo del alumno, la mejora del rendimiento académico y la prevención del abandono.

3.7. Cambios en el perfil del alumno universitario: necesidad de ofrecer una atención individualizada

La necesidad de prestar una atención individualizada a los alumnos viene determinada por el objetivo de lograr el máximo desarrollo de las potencialidades de cada estudiante, lo que constituye actualmente otro de los objetivos que marcan el Espacio Europeo de Educación Superior, al considerar que para Europa, la mayor riqueza está en el capital intelectual. La Universidad tiene, por tanto, un importante papel que desempeñar en la contribución a optimizar las potencialidades de cada sujeto.

La tutoría contribuye a acercarnos a la enseñanza individualizada, aunque estamos de acuerdo con García Nieto y cols. (2004), en que “el formato de la enseñanza individualizada supone una relación docente-discente cercana a la tutoría, si bien se puede decir que la enseñanza individualizada es más amplia y centrada en objetivos curriculares”. Consideramos por tanto oportuno aclarar que aunque la tutoría constituye una herramienta a través de la cual ofrecer una atención individualizada al alumno, sin embargo no es sinónimo de ofrecer una enseñanza individualizada. García Nieto y cols. (2004) establecen que el concepto de enseñanza individualizada:

- Es más amplio dado que incluye un programa de enseñanza junto con un programa de orientación o tutorial.
- Se centra en objetivos curriculares, y aunque ambas están centradas en el estudiante y parten de un conocimiento de sus características relevantes, la tutoría se centra principalmente en el estudiante como persona.

La necesidad de ofrecer una atención individualizada a los universitarios se deriva a la vez del propio perfil del alumno universitario que se caracteriza cada vez más por la existencia de una mayor diversidad. Algunos autores han hecho referencia a las nuevas características de los estudiantes universitarios y a la creciente diversidad (Rodríguez Espinar y cols., 2004; Álvarez Rojo, 2004; García Nieto y cols., 2004; García Nieto, 2008) que responde, entre otros a los siguientes:

- La masificación en las aulas da lugar a espacios en los que el alumno se siente desatendido y recibe una atención no personalizada y, consecuentemente, se hace imprescindible la figura de un tutor a quien dirigirse, entre otras cuestiones, para plantear necesidades.
- Los avances científicos y tecnológicos antes comentados, coexisten en la sociedad actual junto a diversos riesgos y problemas que pueden afectar al estudiante: tensiones familiares, dificultades para la inserción laboral, crisis emocionales y afectivas... Todo ello hace necesario que el alumno cuente con el apoyo de la figura del tutor, no como un agente que puede solucionar sus problemas, sino para facilitar que supere estas situaciones, derivándolo si es necesario a otros profesionales que le aporten la ayuda necesaria.
- En la actualidad, en nuestras aulas, también se aprecia una mayor diversidad cultural, lingüística e incluso socioeconómica del alumnado, derivada de múltiples factores, entre otros, el mayor número de inmigrantes y de alumnos procedentes de diferentes nacionalidades a través de programas de intercambio. De hecho, además del aumento en el número de alumnos que realizan una acción de movilidad en los últimos años, todavía se prevé un número de desplazamientos mayor en los próximos cursos, teniendo en consideración que este es uno de los objetivos de las declaraciones de la Sorbona (1988) y Bolonia (1998) y que ha sido reiterado en declaraciones posteriores. Esto genera la necesidad de infraestructuras y recursos de apoyo al estudiante (servicios de información y

orientación) en las universidades que favorezcan, por un lado, la difusión y potenciación de las posibilidades de intercambios académicos y laborales y, por otro, la acogida e integración de los estudiantes visitantes y el apoyo a los estudiantes de la propia universidad que se desplazan. Requiere, asimismo, de la atención de los tutores, no sólo a los alumnos que llegan a nuestras universidades, sino también a aquellos que muestran interés en llevar a cabo una acción de intercambio.

- El perfil del alumnado también ha cambiado en los últimos 30 años de forma muy acusada si atendemos al género. El incremento de la incorporación de la mujer a los estudios universitarios, especialmente en aquellas titulaciones que tradicionalmente eran masculinas supone uno de los mayores logros de la mujer en las últimas décadas, lo que a la vez conlleva que las actuales estudiantes podrán ser en un futuro profesoras de universidad y, por tanto, tutoras, frente al predominio de profesores-tutores que ejercían este papel.
- También ha aumentado el número de alumnos que cursan sus estudios a tiempo parcial (por razones laborales, por ejemplo). En este sentido, Gros (2006) considera que el concepto de estudiante ha cambiado, ya que la universidad no sólo forma a jóvenes que se dedican de forma exclusiva al estudio, y, en muchas ocasiones nos encontramos con estudiantes que combinan su formación con el trabajo o personas adultas que acceden a la universidad para seguir formándose. Estos alumnos, en algunos casos no pueden asistir a clase, por lo que se hace necesario realizar un seguimiento de su actividad y de su proceso de aprendizaje, para lo que resultan de especial importancia los espacios de tutoría.
- La diversidad del alumnado se percibe también en los diferentes niveles de formación y las distintas expectativas y motivación con las que acceden a la universidad (Rodríguez Espinar y otros, 2004).
- Del mismo modo, la atención a las necesidades educativas especiales (discapacidad visual, auditiva, motórica...) deben ocupar un lugar preferente en una universidad que debe caracterizarse por facilitar la igualdad de oportunidades, evitando las barreras con que pueden encontrarse los alumnos que sufran algún tipo de discapacidad.

Estas características y la creciente heterogeneidad que se espera todavía en los próximos años suponen que se deben establecer mecanismos de atención individual para dar respuesta a las necesidades de cada alumno, intentando atender a las diferencias que establece sus diferentes experiencias académicas previas, sus características personales, su procedencia socio-cultural...

4. LA ORIENTACIÓN Y TUTORÍA UNIVERSITARIA COMO FACTOR DE CALIDAD

La preocupación por la calidad en las universidades es una realidad relativamente reciente que surge una vez que se ha conseguido en buena medida el objetivo de dar respuesta a la demanda de educación superior de la población juvenil. Entre otros, los nuevos retos de competitividad a los que se enfrentan en la actualidad las universidades en la consecución de estudiantes, personal y fondos públicos y privados, ponen de manifiesto la imperiosa necesidad de generar mecanismos de cara a favorecer la calidad de la enseñanza superior. Así, tal y como nos recuerdan Campoy y Pantoja (2000b), entre las principales tendencias de la UNESCO (1995) en el momento actual se encuentra -junto a la pertinencia e internalización- la calidad entendida como un concepto multidimensional que abarca a todas las funciones y actividades de la educación universitaria.

Las universidades son las que tienen la mayor responsabilidad sobre la calidad de los estudios que imparten y sobre la configuración de un verdadero Espacio Europeo de Educación Superior. Por este motivo, el marco legal vigente y los numerosos encuentros surgidos a raíz del proceso de Bolonia determinan que la garantía de la calidad de las universidades es también un fin esencial de la política universitaria. De hecho, se están llevando a cabo numerosos programas e iniciativas con el objeto de potenciar y garantizar la calidad en las universidades.

Veamos, siguiendo a Álvarez Rojo y otros (2000), algunos rasgos inherentes al concepto de calidad:

- En el ámbito universitario, la calidad tendría que ver con la *adecuación de la institución para alcanzar los objetivos que le son propios*, es decir, potenciar el desarrollo científico, formar a los profesionales que la sociedad demanda y que serán capaces de contribuir a la mejora de la realidad social, económica y cultural en la que habrán de desenvolverse.
- El concepto de calidad de las universidades *implica un proceso de evaluación* en el que una amplia mayoría de las instituciones universitarias se encuentran comprometidas. En el contexto español, el marco institucional para los procesos de evaluación y mejora de la calidad se sitúan en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU), aprobado por Real Decreto el 1 de

diciembre de 1995 y en la Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA), fundación estatal creada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte tras la autorización del Consejo de Ministros de 19 de julio de 2002.

- La idea de valorar la calidad de las universidades responde a una *intención de controlar los servicios* ofrecidos a los ciudadanos, la necesidad de conocer la realidad de las universidades y dar cuenta de su funcionamiento y sus logros ante la sociedad.
- La evaluación de la calidad universitaria es también *una necesidad de cara al desarrollo institucional*, que permita modelos cada vez más eficaces en la consecución de los objetivos que le son propios.

A nivel legal, el artículo 31 de la *Ley Orgánica 4/2007, del 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de universidades*, establece que la promoción y la garantía de calidad de las universidades españolas, en el ámbito nacional e internacional, es un fin esencial de la política universitaria que tiene como objetivos:

- Medir el rendimiento de servicio público de la educación superior universitaria y rendir cuentas a la sociedad.
- Procurar la transparencia, la comparación, la cooperación y la competitividad de las universidades en el ámbito nacional e internacional.
- Mejorar la actividad docente e investigadora y de gestión de las universidades.
- Informar a las administraciones públicas para la toma de decisiones en el ámbito de sus competencias.
- Informar a la sociedad para fomentar la excelencia y la movilidad de estudiantes y profesores.

Este creciente interés por mejorar la calidad en nuestras universidades se pone de manifiesto desde diversos frentes y se extiende a todas las funciones que éstas desempeñan. En este sentido, la atención y apoyo al estudiante a través de la orientación y la tutoría son considerados actualmente como un indicador de calidad en la universidad, una constante admitida por la mayoría de autores, investigaciones, artículos y libros que abordan el tema de la orientación universitaria en los últimos años.

En esta línea, Campoy y Pantoja (2000b:23) entienden que:

“las iniciativas y esfuerzos que actualmente se están desarrollando para la mejora de la calidad universitaria deben conducir a una optimización en la utilización de los recursos humanos y materiales, atendiendo de forma muy especial a aquellos servicios, programas o factores que favorecen dicha calidad. Es aquí donde la orientación parece convertirse en un factor decisivo en la mejora de la calidad en la Universidad”.

Del mismo modo, Gil Flores (2002:60) considera que “la preocupación por la calidad en un sistema universitario de masas pasa necesariamente por la inclusión de la orientación como función inherente a los procesos de enseñanza-aprendizaje” y Sanz García (1999:104) entiende “que la potenciación de las actividades relacionadas con la orientación y la tutoría es una de las políticas que deben ser utilizadas en orden a la mejora de la calidad de la educación universitaria”.

En esta misma línea se sitúan Álvarez Pérez y González Afonso (2007:96) al considerar que las circunstancias que rodean actualmente a la formación en la universidad “han contribuido a que la orientación y la tutoría universitaria constituyan una de las importantes estrategias de calidad con las que se pretende ayudar al alumnado”. Para finalizar, Michavila (2002:13) establece que “la atención a los estudiantes será un valor en alza” y profundiza todavía más, afirmando que “dentro de ella ocupa un lugar destacado la orientación universitaria, considerada (...) como un elemento de calidad en la oferta de las universidades: orientación del aprendizaje, para el desarrollo de la carrera profesional, actividades docentes de los profesores, etc.”

De igual manera, se han desarrollado numerosos congresos y encuentros dedicados parcial o íntegramente al tema de la orientación en las universidades, en los que han participado un gran número de autores que han aportado sus experiencias sobre este tema; y que han puesto el énfasis en la orientación y tutoría como elementos fundamentales en la consecución de una universidad de calidad.

En esta línea, en las conclusiones del seminario *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*, que contó con la participación de la mayoría de universidades españolas (Michavila y García, 2003), se reconoce que la tutoría constituye un factor estratégico para la mejora de la calidad de la formación que ofrecen las universidades.

En el marco del IV Foro ANECA sobre *Los estudiantes y las políticas de calidad* celebrado en 2005 se señala que el papel de la universidad en las políticas de calidad debiera entenderse en tres momentos, antes de la entrada de los estudiantes en la

universidad, durante la estancia en ésta y tras finalizar sus estudios; y que muchas de las medidas que se consideran necesarias para garantizar la calidad en las universidades hacen referencia a las acciones de orientación y tutoría de los estudiantes. Se manifiesta también que deberían tenerse en consideración, en primer lugar, las políticas de acceso, entre las que se incluye la igualdad de oportunidades, la información y orientación de los estudiantes en la educación secundaria, la acogida y la personalización. En segundo lugar, se deberían considerar otras medidas que también afectan a la calidad como son la coordinación de los planes de estudio, la participación estudiantil, la atención personalizada, la innovación docente, la formación integral, la movilidad... Y por último, en tercer lugar, cabría atender a las políticas de seguimiento de los estudiantes que conllevan, entre otros, la ayuda y seguimiento de la inserción laboral, la formación continua y el fomento de la iniciativa empresarial.

Resulta indudable por tanto, que estamos asistiendo a un importante proceso de concienciación, no sólo respecto a la necesidad de ofrecer orientación a los universitarios, sino también al hecho de que ésta debe ser un referente de calidad.

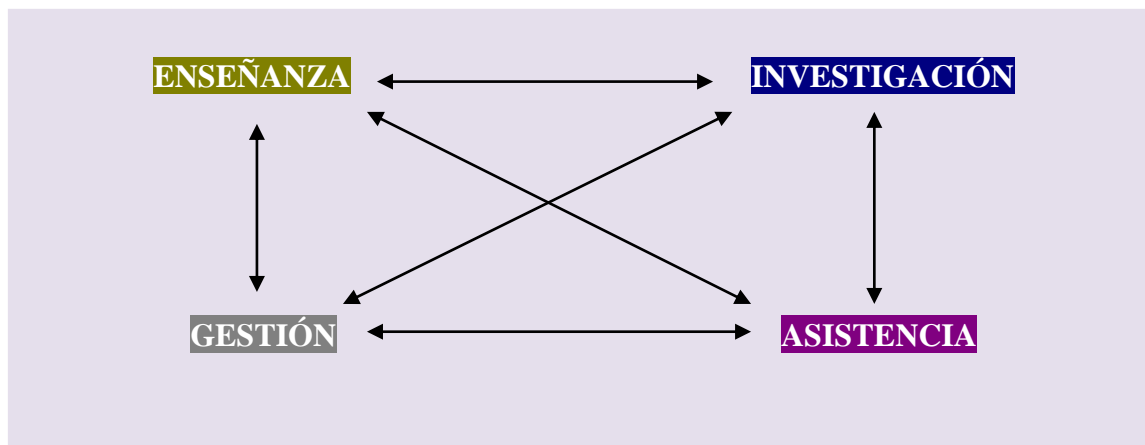
La preocupación por la calidad en las universidades se pone además de manifiesto, entre otros, a través de las directrices e iniciativas de diferentes organismos, como las agencias de calidad a nivel europeo (ENQA), a nivel estatal (ANECA), autonómico (ACSUG) y en cada universidad, concretamente, en el contexto que nos ocupa, la Universidad de Santiago de Compostela, mediante el Plan de Calidad de la propia institución. Lo veremos en los siguientes apartados.

4.1. En la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)

La evaluación institucional de la calidad en la educación superior en España comienza con las experiencias del programa experimental del Consejo de Universidades durante el curso 1993-94 y la participación en el Proyecto Piloto Europeo en el curso siguiente, 1994-95. Un año más tarde, a iniciativa del Consejo de Universidades el gobierno acordó mediante Real decreto de 1 de diciembre de 1995 establecer el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU), que a través de convocatorias anuales, desarrollaba proyectos de evaluación institucional. Uno de sus

principales objetivos era promover la evaluación institucional de la calidad de las universidades en los ámbitos de la enseñanza, la investigación y los servicios prestados a la sociedad. En la figura 12 puede verse cómo la orientación universitaria ya estaba presente como un indicador de calidad.

Figura 12. Interfaces a considerar en la evaluación externa (Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades)



Fuente: Guardiola i Olmos, J. (2000:99) ³⁴.

Actualmente, la ANECA, a través de su Unidad de Evaluación de Enseñanzas e Instituciones, ha puesto en marcha el Programa de Evaluación Institucional (PEI) cuyo objetivo es tal y como se refleja en su página web institucional³⁵:

“facilitar un proceso de evaluación para la mejora de la calidad de las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, a través de su autodiagnóstico y de la visión externa que aportan expertos. Así mismo, mediante el desarrollo de este programa, se pretende promover procesos de evaluación que favorezcan el establecimiento o la continuidad de procesos de garantía de calidad en las enseñanzas, así como proporcionar información a los estudiantes y sus familias, al conjunto de la sociedad, a los gobiernos de las universidades y a las administraciones públicas sobre la calidad de las enseñanzas universitarias y sus planes de actuación”

Este proceso de evaluación institucional consta en la actualidad de tres fases: autoevaluación (a través del Comité de Autoevaluación), evaluación externa (a través de evaluadores externos nombrados por la ANECA) y final (en la que se recogen los

³⁴ Por asistencia se entienden aquellas actividades que las Universidades generan para prestar servicio a los estudiantes, y la orientación universitaria forma parte de ellas.

³⁵ <http://www.aneca.es>.

principales resultados del proceso de evaluación y se establece el plan de mejoras, las tareas a realizar para la consecución de las mismas, los responsables y recursos implicados y los plazos).

El modelo de evaluación institucional establece, para el curso 2006-2007, seis criterios fundamentales en los que se valora, entre otros, el proceso formativo, que a su vez se divide en dos subcriterios: el primero de ellos, la atención al alumno y formación integral y el segundo referente al proceso de enseñanza-aprendizaje (ANECA, 2007). Fundamentalmente en relación al primero de éstos se analizan y se tienen en consideración aspectos vinculados a la orientación y tutoría del alumnado, tales como los procesos de captación de alumnos; las acciones de acogida; la existencia de programas por un lado orientados al apoyo y la mejora del aprendizaje del alumnado y por otro, de orientación e inserción profesional para alumnos egresados; existencia y desarrollo de un programa de acción tutorial para la orientación y motivación del alumnado en relación al programa formativo y la organización de su itinerario curricular; y por último, las actividades para la formación integral del alumnado (ver cuadro 13).

Cuadro 13. La atención al alumnado y formación integral en el modelo de evaluación institucional del Programa de Evaluación Institucional de la ANECA

SUBCRITERIO	ASPECTOS A VALORAR	PREGUNTAS CLAVE A MODO DE REFLEXIÓN
1. Los procesos de captación de alumnos que tiene puestos en marcha el programa formativo.	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de procesos de captación de nuevos alumnos. - Concordancia entre éstos y el perfil de ingreso idóneo definido por el programa formativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son los procedimientos de captación de alumnos? ¿Quiénes los gestionan? - ¿Están dirigidos a un número amplio de población? - ¿Los procesos de captación están dirigidos a los alumnos que cumplen los perfiles de ingreso? - ¿Existen mecanismos de publicidad del programa formativo?
2. Las acciones de acogida al alumno le orientan en el funcionamiento y organización en todo lo relacionado con el programa formativo.	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de acciones efectivas de acogida al alumno que le orientan en el funcionamiento y organización de todo lo relacionado con el programa formativo, el centro, los servicios universitarios, así como todo lo relacionado con las prácticas externas a la universidad y las actividades destinadas a su formación integral. - Objetivos y contenidos de las acciones de acogida. 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Existen acciones de acogida al alumno de nuevo ingreso? - ¿Las acciones de acogida orientan al alumno en todo lo relacionado con el programa formativo? - ¿La participación de los alumnos en las acciones de acogida es alta? - ¿Los alumnos están satisfechos con las acciones de acogida? - ¿Cómo se gestionan las acciones de acogida? ¿Existen mecanismos que midan la eficacia de las acciones de acogida?

SUBCRITERIO	ASPECTOS A VALORAR	PREGUNTAS CLAVE A MODO DE REFLEXIÓN
3. Se desarrollan programas de apoyo orientados a la mejora del aprendizaje del alumno.	<ul style="list-style-type: none"> - Mecanismos de detección de necesidad de programas de apoyo orientados a la mejora del aprendizaje del alumno. - Se desarrollan programas de apoyo orientados a la mejora del aprendizaje del alumno. Objetivos y contenidos de los mismos. 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Existen programas de apoyo orientados a la mejora del aprendizaje? - ¿Existen estudios que detecten las necesidades de llevar a cabo estos programas? - ¿Existen responsables de llevar a cabo estas tareas? - ¿Están satisfechos los alumnos con el programa de apoyo orientado a la mejora del aprendizaje? - ¿Los resultados del programa orientado a la mejora del aprendizaje inciden en los resultados del programa formativo? - ¿Existen mecanismos que midan la eficacia del programa de apoyo? ¿Existe una adecuada difusión del mismo?
4. Los programas de orientación profesional para el alumno facilitan la inserción laboral de los egresados.	<ul style="list-style-type: none"> - La universidad o el centro realiza programas de orientación profesional para el alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Existe un programa de orientación profesional al alumno? - ¿Se han realizado estudios que detecten las necesidades de llevar a cabo estos programas? - ¿Existen responsables para estas tareas? - ¿Están satisfechos los alumnos con el programa de orientación profesional? - ¿Existen mecanismos que midan la eficacia del programa de orientación profesional? ¿Existe una adecuada difusión del mismo?
5. El programa de acción tutorial orienta y motiva a los alumnos en lo relativo al programa formativo y a la organización de su itinerario curricular.	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de un programa de acción tutorial que orienta y motiva a los alumnos en lo relativo a los contenidos del programa formativo y a las posibilidades que éste ofrece a la hora de organizar su itinerario curricular. (No se consideran las tutorías curriculares). 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Existe programa de tutoría que orienta y motiva al alumno en lo relativo al programa formativo y a la organización de su itinerario curricular? - ¿Existen estudios que detecten las necesidades de llevar a cabo este programa? - ¿Existen responsables de llevar a cabo estas tareas? - ¿Están satisfechos los alumnos con el programa de tutoría? - ¿Existen sistemas de evaluación de la eficacia del programa de tutoría? ¿Existe una adecuada difusión del mismo?
6. Las actividades para la formación integral del alumno son congruentes con los objetivos del programa formativo y ayudan a su consecución.	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de actividades destinadas a la formación integral del alumno, de orden cultural, deportivo, recreativo, de cooperación y de voluntariado, salud y prevención de riesgos laborales, etcétera. - Promoción de la participación del alumno en este tipo de actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Se establecen actividades para la formación integral del alumno? ¿Se promueve su participación? - ¿Existen estudios que detecten las necesidades de llevar a cabo estos programas? - ¿Existen responsables? - ¿Están satisfechos los alumnos con las actividades llevadas a cabo? - ¿Existen mecanismos que midan la eficacia de estas actividades? ¿Existe una adecuada difusión del mismo?

Fuente: Elaboración propia a partir del informe “Modelo de evaluación institucional 2006/2007” (ANECA, 2007).

En esta línea, el *Informe sobre la evaluación de la calidad en las universidades 2007* (ANECA, 2008) recoge las principales actividades de evaluación realizadas por ANECA, así como los resultados obtenidos a partir de ellas. Respecto a las acciones de mejora vinculadas al proceso formativo, se establece que las más destacadas pasan necesariamente por un incremento de los programas de orientación al alumno, concretamente, el desarrollo de programas de apoyo a través de la tutoría, así como la potenciación de la orientación académica y profesional al estudiante de forma que éste esté mejor informado al tomar sus decisiones académicas y profesionales. También se resalta la necesidad de realizar estudios y proyectos en relación con la adecuación de metodologías de enseñanza-aprendizaje en el marco de adaptación al EEES.

A nivel europeo, la Agencia Europea para la Calidad en la Educación Superior (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA) publica en el año 2005 el *Informe sobre los Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*, en el que se incluye, entre otros, los recursos de aprendizaje y apoyo a los estudiantes, señalando al respecto que “las instituciones deben garantizar que los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje de los estudiantes son adecuados y apropiados para cada uno de los programas ofrecidos” (ENQA, 2005:6). Como recursos de aprendizaje y apoyo a los estudiantes, se hace referencia, entre otros, a los profesores (en su actuación como tutores).

4.2. En los programas para la garantía de calidad del Sistema Universitario de Galicia

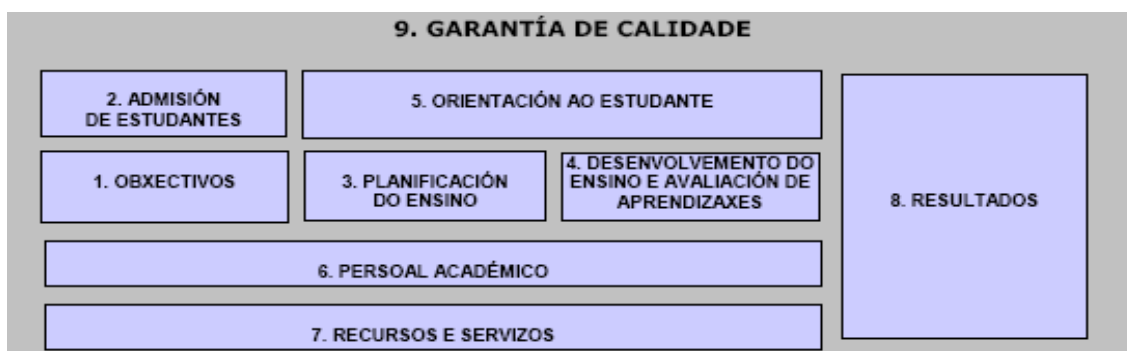
En este apartado, nuestro análisis se centrará en los de planes y programas para la mejora de la calidad desarrollados en el marco del Sistema Universitario de Galicia que entienden las acciones de orientación y tutoría como una dimensión de la calidad en las instituciones de educación superior. Haremos mención en primer lugar al Programa FIDES³⁶ (Establecimiento do Sistema de Garantía de Calidade de Títulos Universitarios) (ACSUG, 2007) que recoge una propuesta de procedimiento, metodología, criterios, directrices, evidencias e indicadores para el establecimiento de un Sistema de Garantía de Calidad en los centros de las universidades gallegas, con el

³⁶ Posteriormente nos referiremos al “Programa FIDES – AUDIT”, ya que debido a la complementariedad de los programas FIDES y AUDIT, en la actualidad desde la ACSUG ambos se desarrollan, diseñan, gestionan, evalúan, implementan y certifican de forma conjunta y coordinada.

objetivo de que éstos introduzcan los cambios necesarios atendiendo a un proceso de mejora continua. En el año 2007 participaron 39 centros en su primera convocatoria³⁷.

Este programa establece la acreditación según nueve criterios de calidad (figura 13), que son compatibles con los acuerdos adoptados en la ANECA y la ENQA. Uno de los criterios propuestos para valorar la calidad de los centros son las acciones para orientar a los estudiantes, que se entiende como “el conjunto de actuaciones de información, orientación y apoyo que ofrece la institución (centro responsable del plan de estudios u otra unidad de la universidad) dirigidas al estudiante y que afectan o inciden en su proceso de aprendizaje desde su ingreso hasta su graduación” (ACSUG, 2007:36). Además, se considera que este modelo se fundamenta sobre cinco grandes ejes, cada uno de los cuales hace referencia a unos criterios de calidad (ver cuadro 14).

Figura 13. Criterios de acreditación de enseñanzas oficiales (Programa FIDES)



Fuente: ACSUG (2007:7).

Cuadro 14. Ejes y criterios del modelo de acreditación (Programa FIDES)

EJES	CRITERIOS
1.- Planificación y desarrollo de la enseñanza	Objetivos del plan de estudios (1)
	Planificación de la enseñanza (3)
	Desarrollo de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes (4)
2.- Servicios de apoyo al estudiante	Admisión de estudiantes (2)
	Orientación a estudiantes (5)
3.- Recursos de apoyo a la enseñanza	Personal académico (6)
	Recursos y servicios (7)
4. Resultados	Resultados (8)
5. Garantía de calidad	Garantía de calidad (9)

Fuente: ACSUG (2007:7).

³⁷ Siete de ellos de la Universidad de Santiago de Compostela: Facultad de Química, Facultad de Física, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Escuela Universitaria de Enfermería, Facultad de Biología, Escuela Técnica Superior de Ingeniería y Facultad de Matemáticas.

Para la evaluación de las actividades relativas al criterio 5, orientación a los estudiantes, el eje 2, relativo a los servicios de apoyo al estudiante, establece que se debe comprobar que se llevan a cabo acciones para orientar a los estudiantes tanto en los aspectos del diseño de su currículum a académico -selección de materias, prácticas externas, programas de movilidad, etc.-, como en lo relativo al desarrollo de la enseñanza -organización de la docencia, horarios, tutorías, etc.-. Se especifica además que deben existir acciones diseñadas específicamente para el estudiante de nuevo ingreso, de atención a la diversidad y acciones de orientación e información para preparar al estudiante en la toma de decisiones al finalizar sus estudios, en lo relativo a la inserción en el mercado laboral o para la continuación de estudios. En el caso de la enseñanza no presencial, se contempla que la orientación se realice de forma virtual, haciendo uso de las TIC. Las directrices o elementos a considerar de cara a evaluar este criterio, se explicitan en la existencia de actuaciones relativas a (ACSUG, 2007):

- Orientar a los estudiantes de nuevo ingreso o que provienen de otras enseñanzas.
- Orientar a los estudiantes sobre el desarrollo de las distintas alternativas de contenido curricular que pueden completar su formación, entre las que estarían las acciones de movilidad y las prácticas externas.
- Atender a la diversidad que atiendan a colectivos de estudiantes.
- Preparar al estudiante para la toma de decisiones al finalizar los estudios: inserción en el mundo laboral o continuación de estudios.

Las evidencias o indicadores que habría que tener en consideración son, según el presente programa, las siguientes:

- Documento sobre la relación y descripción de las acciones de atención y tutorización a los estudiantes (programas de acogida, planes de acción tutorial, programas de becas y ayudas, programas de movilidad, prácticas externas...).
- Documento sobre la relación y descripción de las acciones de atención a la diversidad.
- Documento sobre las acciones y programas de orientación profesional, referidos a los estudiantes matriculados en el plan de estudios.

- Relación y descripción de los mecanismos utilizados para informar y difundir las acciones de orientación al estudiante (web, anuncios, publicaciones, guías, folletos informativos, jornadas, charlas etc.).
- Resultados obtenidos a través de las encuestas de opinión de los estudiantes, o procedimientos similares, en que se traten estos temas.
- Y por último, las medidas que fueron adoptadas para planificar, revisar, mejorar e informar de las acciones de orientación. Estas medidas pueden concretarse en una o varias de las siguientes opciones (ver cuadro 15):

Cuadro 15. Medidas adoptadas para planificar, revisar, mejorar e informar de las acciones de orientación del Programa FIDES (ACSUG)

MEDIDAS	OPCIONES
1. Mecanismos de revisión (medidas de percepción, indicadores de rendimiento etc.) y mejora de:	<ul style="list-style-type: none"> - La organización del sistema de apoyo y orientación al estudiante. - Las actuaciones de atención y acogida a los estudiantes de nuevo ingreso. - El itinerario curricular y el progreso académico de los estudiantes. - Las actuaciones de orientación académica y de apoyo al aprendizaje. - La atención a estudiantes con necesidades educativas específicas. - El apoyo asistencial a los estudiantes. - Las actividades extracurriculares.
2. Información pública y accesible (folletos, páginas web, anuncios, publicaciones etc.) sobre:	<ul style="list-style-type: none"> - La organización del sistema de apoyo y orientación a los estudiantes. - Las actuaciones de atención y acogida a los estudiantes de nuevo ingreso. - El itinerario curricular y el progreso académico de los estudiantes. - Las actuaciones de orientación académica y de apoyo al aprendizaje. - La atención a los estudiantes con necesidades educativas específicas. - El apoyo asistencial a los estudiantes. - Las actividades extracurriculares.
3. Mecanismos de evaluación de necesidades de los estudiantes sobre:	<ul style="list-style-type: none"> - La atención y acogida que deben recibir desde la matrícula hasta el final del primer año. - La orientación que deben recibir respecto a la organización de su itinerario curricular y de su progreso académico. - La orientación académica y el apoyo al aprendizaje que deben recibir. - Necesidades educativas específicas. - Apoyo asistencial. - Realización de actividades extracurriculares.
4. Procedimiento de realización de sugerencias y reclamaciones de los estudiantes, sobre el desarrollo de las actuaciones de:	<ul style="list-style-type: none"> - Atención y acogida. - Orientación sobre su itinerario curricular y su progreso académico. - Orientación académica y de apoyo al aprendizaje. - Atención a estudiantes con necesidades educativas específicas. - Actuaciones de apoyo asistencial. - Actividades extracurriculares.

Fuente: elaboración propia a partir del programa FIDES (ACSUG, 2007).

El programa FIDES también considera la tutoría como un elemento que debe ser evaluado de cara a garantizar la calidad de la orientación que se ofrece al alumnado en las universidades gallegas, entendiéndola como (ACSUG, 2007:97):

“un período de instrucción realizado por un tutor a un estudiante o a un grupo reducido de estudiantes, durante la formación de los estudiantes y mediante la atención personalizada, con el objetivo tanto de repasar o discutir los materiales de una determinada materia y orientar su aprendizaje, como de proporcionar información sobre la institución universitaria, el plan de estudios... y las salidas profesionales en general”.

En la evaluación de la acción tutorial, se tienen en consideración indicadores como (ACSUG, 2007):

- Documento sobre la relación y la descripción de las acciones de atención y tutorización a los estudiantes (criterio 5).
- Las tutorías se desarrollan como una actividad más de guía y no sólo de orientación (cuestionario de alumnado, criterio 4).
- Los espacios destinados al profesorado para el desarrollo de sus funciones (tutorías...) son adecuados (cuestionario de alumnado, criterio 7). Los espacios destinados a tutorías son adecuados (cuestionario de profesorado, criterio 7).
- Resulta sencillo acceder al profesor en su horario de tutorías (cuestionario de alumnado).
- La ayuda recibida en las tutorías resulta eficaz para aprender (cuestionario de alumnado).
- Los planes de acción tutorial para la organización del itinerario curricular de los estudiantes son adecuados (cuestionario profesorado).
- Los alumnos utilizan habitualmente las horas de tutoría (cuestionario de profesorado).

En la actualidad, el Programa FIDES se ha unido con el Programa AUDIT, dando lugar al Programa FIDES-AUDIT que tiene como objetivo guiar a los centros en la labor de integración de todas las actividades relacionadas con la garantía de calidad de las enseñanzas que hasta el momento se venían desarrollando y favorecer el proceso de verificación y acreditación de títulos.

4.3. En los planes de calidad de la Universidad de Santiago de Compostela

En las conclusiones del seminario *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*, que dio lugar a una publicación posterior (Michavila y García, 2003) en la que participaron numerosos autores que trabajan el tema de la tutoría en el contexto universitario, se estableció que una de las formas más aconsejables de comprometerse con los procesos de innovación en las tutorías de la institución es la inclusión de objetivos relacionados con la misma en sus planes estratégicos y en los contratos-programa que, eventualmente, se puedan acordar con las distintas administraciones. Este es uno de los pasos que ya ha dado la Universidad de Santiago de Compostela, comprometiéndose con la acción tutorial y entendiéndola como un elemento de calidad.

De este modo, en el análisis del Plan de Calidad de la Universidad de Santiago de Compostela, observamos que uno de los objetivos lo constituye la mejora de la calidad de la docencia, en torno a lo que se establece que (USC 2004b:8):

“La USC, y la universidad española en general, quiere devolver su protagonismo a esta función, le quiere volver a dar a la docencia el lugar que merece ocupar en la institución, y no en detrimento de ninguna otra función, sino por el propio valor que tiene en sí misma. La USC quiere ser una universidad donde tanto la investigación como la docencia sean pilares básicos y sólidos sobre los que seguir creciendo, quiere ser una universidad puntera en avances y desarrollo científico, pero también quiere ser una universidad puntera en la acogida de estudiantes de todo el Estado y de otros países que acudan a ella llamados por la calidad ofertada en su actividad docente.”

Desde esta concepción, en la que se pretende mejorar la calidad de la docencia en la universidad, se establece una línea de actuación basada en el “apoyo directo e individual al estudiantado” (ver cuadro 16), planteando entre otros, los siguientes objetivos:

- Articular sistemas de apoyo y atención al estudiantado.
- Reforzar los sistemas de seguimiento curricular y apoyo docente destinados al estudiantado.
- Atender a la diversidad del estudiantado.
- Facilitarles a los estudiantes el progreso en la titulación.

Para lograr estos objetivos, en el Plan de Calidad de la USC se plantea la necesidad de desarrollar acciones como promover cursos sobre técnicas de estudio (fundamentalmente para estudiantes de primer curso), planes de acogida, materias introductorias de nivelación, programas sobre estrategias y técnicas de aprendizaje a través de servicios en línea, proporcionar orientación, asesoramiento y apoyo a los estudiantes sobre su progreso en la titulación, problemas y dificultades diversas (búsqueda del primer trabajo, salud, etc.) y, por último, también se hace mención a la necesidad de institucionalizar, dinamizar e incentivar la función tutorial académica de todo el profesorado y difundir y propiciar la participación en el programa de apoyo tutorial extraordinario.

Cuadro 16. Eje “Mejorar la acción docente, apoyo directo e individual al estudiantado” (Plan de Calidad de la USC)

DOCENCIA					
Eje	Proyecto	Objetivo	Actuación	Indicadores	Responsables
Mejorar la acción docente	Apoyo directo e individual al estudiantado	<ul style="list-style-type: none"> Articular sistemas de apoyo y atención al estudiantado. Reforzar los sistemas de seguimiento curricular y apoyo docente destinados al estudiantado. Atender a la diversidad del estudiantado. Facilitarles a los estudiantes el progreso en la titulación. Evitar el absentismo en los estudios. 	<ul style="list-style-type: none"> Promover la realización de cursos sobre técnicas de estudio dirigidos fundamentalmente a estudiantes de primer curso. Propiciar la integración de los estudiantes preuniversitarios en la universidad: plan de acogida. Crear materias introductorias de nivelación de conocimientos y cursos de habilidades curriculares básicas (p.e.: informática, inglés, comunicación, etc.) Desarrollar programas sobre estrategias y técnicas de aprendizaje a través de servicios en línea para que el alumnado disponga de recursos de aprendizaje alternativos. Institucionalizar, dinamizar e incentivar la función tutorial académica de todo el profesorado. Proporcionar orientación, asesoría y apoyo a los estudiantes sobre su progreso en la titulación, problemas y dificultades diversas: búsqueda del primer trabajo, salud, etc. Difundir y propiciar la participación en el programa de apoyo tutorial extraordinario vigente. 	<ul style="list-style-type: none"> Relación de cursos sobre técnicas de estudio ofertados. Índice de participación. Grado de satisfacción de los asistentes. Índice de participación de los estudiantes en el programa de acogida. Grado de satisfacción con los mismos. Relación de materias o cursos de nivelación ofertados. Índice de participación y grado de satisfacción con los mismos. Relación de programas sobre estrategias o técnicas de aprendizaje existentes en la red. Índice de consultas. Grado de satisfacción. Índice de participación y grado de satisfacción en el programa de tutorías. Relación de los programas de orientación y asesoramiento existentes. Índice de participación y grado de satisfacción. Índice de participación en el programa y grado de satisfacción. 	<ul style="list-style-type: none"> VOAP VERI Decanatos/ Dirección de centros Departamento

Fuente: Plan de Calidad de la USC (USC, 2004b).

El fomento de la relación profesor-alumno es también una línea de mejora que apunta el Plan de Calidad de la USC, en la que se plantean como objetivos favorecer una mayor atención personalizada al alumnado e impulsar o consolidar el Programa de Tutorías Personalizadas como práctica cotidiana en la vida de cada facultad. Una de las acciones que se plantean de cara a lograr estos objetivos es precisamente facilitar a los tutores instrumentos para el seguimiento y la valoración del sistema de tutorías.

Otra de las líneas que establece dicho Plan para mejorar la acción docente es el incremento de la flexibilidad del aprendizaje, que plantea la necesidad de facilitar a los estudiantes la adaptación de su actividad discente a sus características y necesidades.

Cuadro 17. Eje “Mejorar la acción docente, incremento de la flexibilidad del aprendizaje y fomento de la relación profesorado/alumnado” (Plan de Calidad de la USC)

DOCENCIA					
Eje	Proyecto	Objetivo	Actuación	Indicadores	Responsables
Mejorar la acción docente	Fomento de la relación profesorado/alumnado	<ul style="list-style-type: none"> Favorecer una mayor atención personalizada al alumnado. Impulsar o consolidar el plan de tutorías personalizadas como práctica cotidiana en la vida de cada facultad. 	<ul style="list-style-type: none"> Revisión de los actuales criterios de relación profesorado-alumnado para la organización de grupos teóricos y de prácticas. Facilitarles a los tutores instrumentos para el seguimiento y la valoración del sistema de tutorías. 	<ul style="list-style-type: none"> Ratio profesorado-alumnado en grupos teóricos y prácticos. Grado de satisfacción de profesorado y estudiantado. Relación de instrumentos facilitados. Índice de utilización y grado de satisfacción con ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> VOAP VRCAPLE
	Incremento de la flexibilidad del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Facilitarles a los estudiantes la adaptación de su actividad discente a sus características y necesidades. 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de la posibilidad de ofertar horarios alternativos de materias en función de la disponibilidad y de la situación específica de los centros. Facilitar el ajuste temporal de la carga discente. Incrementar las estancias disponibles discentes de los alumnos en otras universidades españolas y europeas, estableciendo las oportunas convalidaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> Establecimiento de horarios alternativos en los centros. Grado de adecuación entre la carga discente y el tiempo disponible. Tasa de eficiencia. Índice de movilidad del alumnado. Existencia de normativa que recoja el reconocimiento curricular de las estancias nacionales e internacionales. Relación de mecanismos empleados para fomentar la movilidad nacional e internacional del alumnado. Grado de satisfacción con estas estancias y su reconocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> VOAP VRCAPLE Decanatos/ Dirección de centros

Fuente: Plan de Calidad de la USC (USC, 2004b)

Además del Plan de Calidad, debemos hacer mención al documento *A calidade da docencia na Universidade de Santiago de Compostela* (USC, 2001) elaborado por la Comisión para la Calidad de la Docencia y aprobado en Xunta de Goberno el 15 de marzo de 2001. Fruto del trabajo de esta comisión y de las propuestas de los centros y departamentos se establecen una serie de recomendaciones que se recogen en el citado documento sobre tres aspectos que se consideran “factores que inciden de forma directa en la calidad docente”, el primero de ellos, directamente vinculado a la tutoría y orientación de los alumnos.

1. Información de la universidad, acceso, acogida y asesoramiento de alumnos.
2. Programación docente.
3. Actividades de enseñanza.

Este documento expone una nueva realidad para la Universidad de Santiago de Compostela caracterizada, entre otros, por un descenso del alumnado en los últimos años y, previsiblemente, en los sucesivos; la aparición de nuevas universidades públicas y privadas y una mayor oferta de educación superior a distancia; la configuración del distrito único universitario que permite la “libre” elección de centro por parte de los demandantes de formación universitaria y, por último; el atractivo que ofrecen los módulos de formación profesional.

Ante este nuevo escenario, considera el documento que la USC deberá estar en condiciones de atraer al mayor número de alumnos posible procedentes de la educación secundaria, a la vez que abrirse a otros colectivos, como es el denominado “cuarto ciclo”. Esta captación de nuevos alumnos exige que la USC (2001:3):

“sea capaz de diversificar adecuadamente su oferta educativa, haciéndola atractiva (a través, sobre todo, de la mejora de calidad docente, que incluye la capacidad para ofertar una enseñanza de calidad tanto presencial como a distancia), darla a conocer de forma conveniente y asegurar la continuidad y permanencia de los alumnos a través del apoyo y asesoramiento”.

Se menciona, como vemos, la información y asesoramiento como una de las estrategias que favorecen el atractivo de la USC y que permiten asegurar, por un lado, la atracción de estudiantes a través de la información que se les ofrece sobre la propia institución y, por otro, constituirse en un elemento de calidad que favorece la

continuidad de los alumnos en la institución gracias al apoyo y asesoramiento que se les ofrece.

En esta línea, la Comisión para la Calidad de la Docencia recomienda la elaboración de un “Plano de acceso, acogida e asesoramiento de alumnos”, cuyos objetivos serían, por una parte, dar a conocer la Universidad, su organización, su funcionamiento y las actividades que desarrolla; y por otra, facilitar el acceso de los alumnos a la Universidad y favorecer su aprendizaje y desarrollo durante su permanencia en la institución mediante diversos procedimientos de apoyo y asesoramiento.

Se especifica, por tanto, la necesidad de que el apoyo y asesoramiento ofrecido a los alumnos sea continuado, incluyendo desde los procesos de acogida hasta la orientación y ayuda a los alumnos que cursen sus estudios en la USC, durante todo su tiempo de permanencia en la misma.

Se detallan además en este documento dos niveles que incluyen diversas estrategias de intervención que deberían ponerse en funcionamiento:

1. *Información sobre la Universidad*: se establecen fundamentalmente dos estrategias para ofrecer información a la sociedad y especialmente a los centros de educación secundaria, sobre la institución y su contexto. En primer lugar, se establecen las visitas a los centros de secundaria para informar sobre: la institución (historia, localización, metas y funciones, relación con la sociedad...); las actividades (los estudios, su organización, salidas profesionales...); los servicios (de apoyo, de consejo y de salud, servicios culturales, residencias...); la vida cultural de la universidad y la vida cotidiana y cultural de las ciudades que acogen los campus de la USC (Santiago de Compostela y Lugo). En segundo lugar, las visitas de los alumnos de estos centros a la Universidad de Santiago de Compostela: visita virtual a los espacios más destacados en función de su historia, recursos que alberga, etc. y visita presencial que podría articularse como un día de puertas abiertas destinadas a los alumnos de nuevo acceso, acompañados por profesores de secundaria y padres.
2. Un segundo nivel lo constituye la *acogida y asesoramiento*, que se corresponde con el nivel de apoyo y asesoramiento continuado, pensado para orientar y ayudar a los alumnos que cursan sus estudios en la USC durante el tiempo de

permanencia en ella que podría, según este documento, subdividirse en programas con propósitos y objetivos definidos:

a. Programa sobre estrategias y técnicas de aprendizaje: establece que los profesores, a través de los procesos de tutorización, estarían en condiciones de implementar en la práctica (en relación con sus materias) aquellos procedimientos, estrategias y técnicas que mejor se adapten a las actividades que desarrollan. Se justifica la pertinencia de este programa (USC, 2001:5):

“a partir de la relevancia que adquirieron las concepciones constructivistas de la enseñanza y del aprendizaje, relevancia de la que se hacen eco todos los informes acerca de la mejora de la calidad de la enseñanza en la universidad. En todos ellos se admite que la transmisión unidireccional de información (como modelo básico de enseñanza) y los métodos repetitivos de información (como modelo fundamental de aprendizaje) no tienen sentido en la denominada “era de la información”, y que deben ser substituidos por otros ambientes de aprendizaje que busquen más la reflexión y el pensamiento crítico, la simulación (aplicación de conocimientos a situaciones reales), la redacción de informes o memorias, etc.”

b. Programa sobre formación en aplicaciones informáticas: la presencia masiva de las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad actual y en la educación, incluyendo la educación a distancia a través de redes informáticas, hace necesario que los alumnos tengan una formación suficiente en el uso de estas tecnologías. De hecho, se considera que además de favorecer la competencia profesional de los alumnos, las TIC pueden utilizarse como herramientas para la enseñanza y el aprendizaje.

c. Orientación, asesoría y apoyo sobre problemas y dificultades de diversa índole: las universidades, cada vez más, ofrecen asesoramiento personal a los estudiantes para orientarlos en cuestiones que no son estrictamente académicas, como por ejemplo, la orientación sobre la búsqueda del primer empleo, sobre salud, etc.

d. Materias introductorias de nivelación de conocimientos: la última de las estrategias que se especifican en este documento consiste en la implantación, en aquellas titulaciones en que se considere necesario, de "materias introductorias" que permitan "nivelar los conocimientos y/o cubrir el escalón" existente entre la enseñanza de secundaria y la universitaria.

Se recomienda que el diseño y desarrollo del nivel de apoyo y asesoramiento continuado pueda encomendarse a un “Servicio de apoio e asesoramento” que se define en el documento como (USC, 2001:12):

“un servicio de apoyo y asesoramiento que, a nivel de toda la institución (habría que discutir su organización), sea capaz de ofrecer ayuda, apoyo y consejo en los dos temas esenciales sobre los que se articulan, en buena medida, las posibilidades de cambio en la docencia de la Universidad de Santiago de Compostela: instrucción (orientación en planificación y programación educativa) y nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza y al aprendizaje”

Se considera de este modo que uno de los objetivos prioritarios de este servicio sería responder a las demandas de profesores y alumnos -sobre temas como la planificación de la enseñanza, estrategias y habilidades de enseñanza, usos educativos de las tecnologías de la información y la comunicación- y facilitar la formación continua del profesorado. La comisión cree que “probablemente este sería el camino para estimular la innovación y el cambio al que se aspira” (USC, 2001:12).

Por otra parte, el documento *A calidade da docencia na Universidade de Santiago de Compostela* establece que el proceso de apoyo al acceso y acogida de los alumnos puede complementarse con otras medidas políticas: oferta de pisos, constitución de vínculos entre la institución (probablemente por la vía de ofrecer recursos, apoyo educativo, actividades de formación...) y profesores y asociaciones de profesores de educación secundaria. Se establece además que el diseño y desarrollo del nivel de apoyo y asesoramiento continuado puede encomendarse a un “servicio de apoio y asesoramento”.

Más específicamente, en lo relativo a las tutorías, se establece que (USC, 2001:11):

“Las tutorías forman parte de las prácticas educativas de instituciones universitarias de excelencia como un recurso formador de gran importancia. Muchos informes relativos a la mejora de la calidad de la educación universitaria se hacen eco de esta función educativa, por considerar que está asociada a la calidad docente. En las nuevas concepciones del aprendizaje, que ponen el énfasis en el desarrollo de la capacidad de autoformación, de aprendizaje autoiniciada, a disposición del profesor en horas de tutoría y sus habilidades para guiar, orientar y canalizar la actividad del alumno (lecturas, interpretación y comprensión de textos, redacción de un documento, diseño de un proyecto, de una práctica de laboratorio, etc.) son factores dinamizadores del aprendizaje de los estudiantes”.

Partiendo de la importancia que se concede a las tutorías en el presente documento, identificada como un factor de calidad de la educación universitaria y como un elemento dinamizador del aprendizaje de los alumnos, la Comisión considera necesario “institucionalizar, dinamizar e incentivar la función tutorial de todos los profesores”. Puesto que en el documento se entiende la función tutorial como un ejercicio de sus actividades docentes, como de hecho lo es, apuesta por la consideración de la función tutorial como una carga docente adicional computable en el *Proyecto de Organización Docente* (POD).

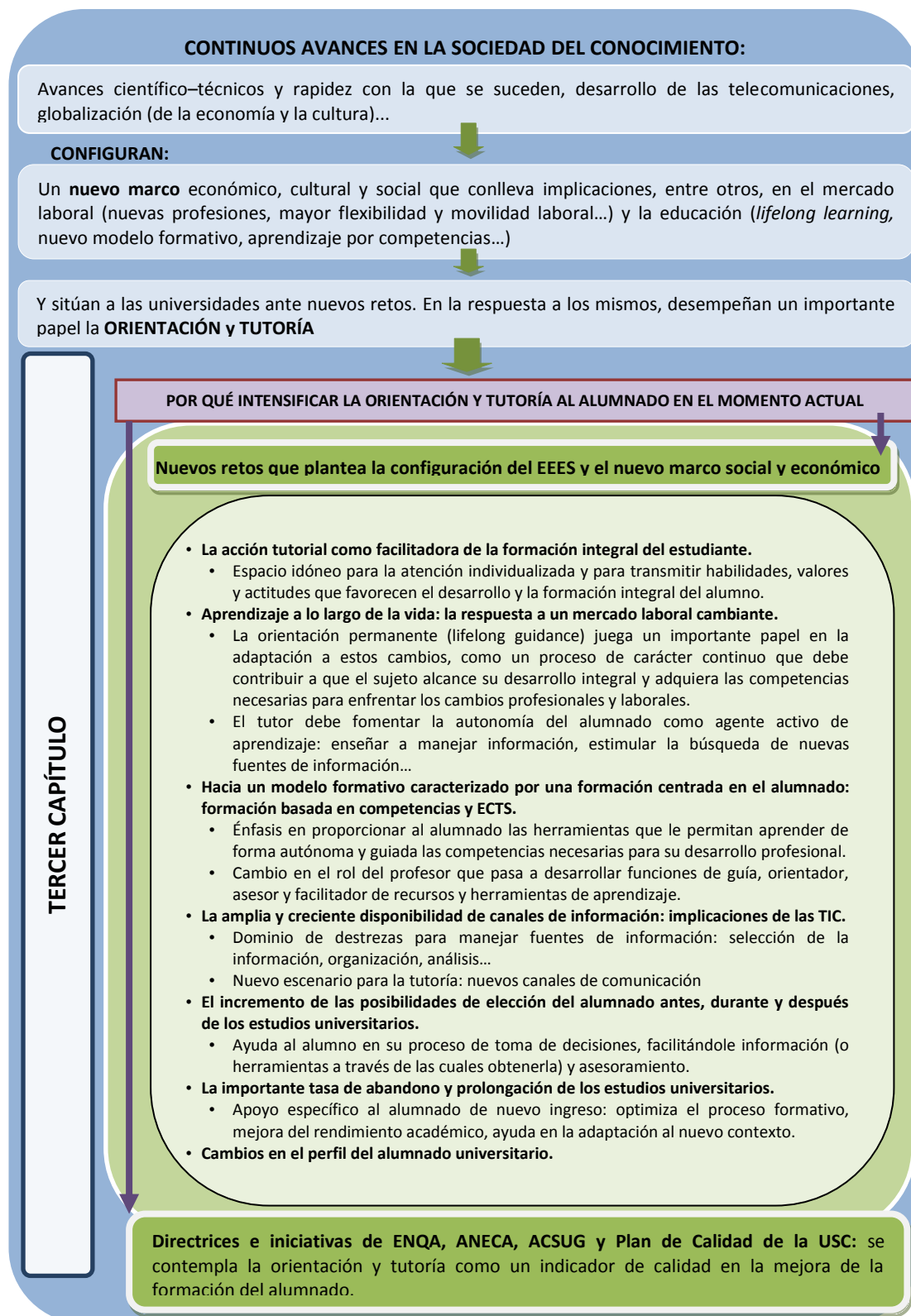
En el último punto, relativo al “Impulso, Evaluación y Revisión”, establece la comisión que sería necesario incentivar la implicación del profesorado de forma activa, por lo que se propone la necesidad de estudiar las posibilidades de reconocer la implicación individual en la mejora de la calidad docente.

Muchas de las medidas que indicaban estos documentos no se han llevado a cabo en los últimos años, lo que nos hace plantearnos el por qué. Aunque no es objeto del presente trabajo de investigación, consideramos que sería de gran interés profundizar en esta cuestión en trabajos futuros.

5. A MODO DE SÍNTESIS

En la figura que sigue a continuación se sintetizan algunos de los principales aspectos abordados a lo largo de este tercer capítulo.

Figura 14. Síntesis de los principales aspectos abordados en el tercer capítulo



CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y MUESTRA

1. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DESCRIPTIVO TIPO ENCUESTA

1.1. Elección de la metodología de investigación: razones

Como nos recuerda Torrado (2004), el objetivo y la finalidad de la investigación son los que deben condicionar la metodología de investigación más adecuada. Partiendo de los objetivos de este estudio, consideramos que la metodología de investigación que más se ajusta es la exploratoria y descriptiva, cuyo objetivo general es describir un fenómeno dado, ya que nos permite **explorar, describir e interpretar** la percepción y valoración de profesores y alumnos de la Universidad de Santiago de Compostela sobre las tutorías. Esperamos, a la vez, que profundizar en estas cuestiones nos permita explorar y aportar posibles propuestas de cara a optimizar la orientación que recibe el alumnado a través de la acción tutorial. En este sentido, como apuntan Hernández, Fernández y Baptista (2007:60), el propósito del investigador en los estudios descriptivos es describir situaciones, eventos y hechos, de tal forma que “buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”. Su interés está, por tanto, en recopilar datos que muestren un evento, una comunidad, fenómeno, hecho, o contexto en sus diferentes aspectos. Para ello, se seleccionan una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas.

Consideramos, no obstante, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2007), que aunque un estudio sea en esencia exploratorio o descriptivo puede contener también elementos propios de la investigación correlacional. Así lo estimamos en nuestro estudio, dado que también forma parte de éste **comparar** la percepción y valoración que sobre diferentes aspectos de la tutoría realizan los dos grandes grupos que participan en el mismo (profesorado y alumnado), estableciendo además comparaciones en función de diferentes variables como el área de conocimiento o la experiencia docente, entre otras.

Dentro de la investigación de tipo descriptivo, algunos autores identifican diferentes tipologías que, según los manuales consultados (Torrado, 2004; Bisquerra, 2004), podemos identificar con: estudios de desarrollo, estudios tipo encuesta y estudios observacionales. En nuestro trabajo hemos optado por abordar el proceso de investigación a través de la **investigación descriptiva tipo encuesta**, en la que se hace uso del cuestionario como instrumento principal para la recogida de información.

1.2. Fases del proceso de investigación

Buendía, Colás y Hernández (1997) y Cohen y Manion (2002) identifican fundamentalmente cuatro etapas en el proceso de investigación por encuesta: el planteamiento de objetivos y preparación del instrumento de recogida de información, la planificación del muestreo, la recogida de datos y, finalmente, el análisis e interpretación de los mismos. Siguiendo el esquema ofrecido por estos autores y ajustando dicho esquema a las necesidades que marca nuestro propio trabajo, identificamos cuatro grandes fases en el proceso de investigación, las cuales implican diferentes estrategias metodológicas (cuadro 18).

Cuadro 18. Fases y estrategias metodológicas del proceso de investigación

FASES	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
1. Análisis del problema de investigación y delimitación de objetivos	1.1. Revisión de fuentes documentales a través de diferentes procedimientos de búsqueda y bases de datos. 1.2. Delimitación de los objetivos de investigación.
2. Construcción de los cuestionarios de profesorado y alumnado	2.1. Delimitación de las dimensiones e indicadores a considerar en el cuestionario. 2.2. Elaboración y selección del tipo de preguntas e ítems de los cuestionarios a partir de las dimensiones e indicadores establecidos. 2.3. Análisis de la validez de ambos cuestionarios, validación: revisión de expertos y prueba piloto. 2.4. Redacción final del cuestionario. 2.5. Análisis de la fiabilidad y consistencia interna de ambos cuestionarios.
3. Selección de la muestra y recogida de datos	3.1. Delimitación de la población objeto de estudio y selección de la muestra de alumnado. 3.2. Aplicación de los cuestionarios.
4. Tratamiento estadístico, análisis de los datos y extracción de los principales resultados en relación a los objetivos del estudio	4.1. Tratamiento informático de los datos a través del programa informático SPSS 15.0. 4.2. Análisis de los datos: descriptivo y comparativo. 4.3. Extracción de los principales resultados. 4.4. Exposición de las principales conclusiones.

1.3. Instrumentos de investigación: los cuestionarios de alumnado y profesorado

El instrumento utilizado en nuestro estudio es el cuestionario, entendiendo que éste consiste en un conjunto de preguntas, habitualmente de diferente tipología, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación y que puede ser aplicado de diversas formas, entre las que destacan su administración a grupos o su envío por correo (Pérez Juste, 1991). Por tanto, la finalidad del cuestionario es obtener, de manera sistematizada y ordenada, información acerca de la población con la que se trabaja, sobre las variables objeto de la investigación (García Muñoz, 2003). Consideramos que este instrumento de investigación es el que mejor puede contribuir a conseguir los objetivos de nuestro estudio, dado que, como nos recuerdan Arnal, Del Rincón y Latorre (1992:178), el cuestionario es especialmente útil cuando “la investigación requiere datos descriptivos que los sujetos pueden proporcionar a partir de su propia experiencia personal”, como en este caso.

Partiendo de la base de que el objetivo es recoger la valoración de los principales agentes implicados en el proceso de acción tutorial –profesorado y alumnado-, hemos elaborado dos cuestionarios diferenciados, uno para cada uno de los colectivos.

La elección del cuestionario como instrumento de recogida de información responde, fundamentalmente, a las siguientes razones:

- Nos permite obtener la valoración sobre las tutorías de un mayor número de profesores y alumnos de diferentes áreas de conocimiento y titulaciones que haciendo uso de otros instrumentos o técnicas, lo que facilita alcanzar un tamaño muestral más representativo del conjunto de la población.
- La utilización del cuestionario en nuestro estudio supone que a todos los sujetos de cada uno de los grupos –profesorado y alumnado- se les plantean las mismas preguntas formuladas de idéntico modo (Corbetta, 2007), lo que posibilita la estandarización de las respuestas, que es la característica principal del uso de este instrumento de investigación. En nuestro trabajo, además, disponer de dos cuestionarios diferenciados nos permite plantear algunas cuestiones análogas a profesorado y alumnado, lo que favorece la posterior comparación haciendo uso de diferentes pruebas estadísticas.

1.3.1. Construcción y descripción de los cuestionarios de alumnado y profesorado

En el proceso de elaboración de ambos cuestionarios hemos seguido las pautas y recomendaciones metodológicas que al respecto ofrecen autores como Sierra Bravo (1988), Pérez Juste (1991), González Río (1997), García Muñoz (2003), Torrado (2004), Corbetta (2007) o Hernández, Fernández y Baptista (2007), entre otros.

Del mismo modo, hemos considerado las principales referencias teóricas y bibliográficas que fundamentan la investigación sobre orientación, y más concretamente, sobre la tutoría en el contexto universitario. Asimismo, procedimos al análisis de otros instrumentos elaborados para investigaciones relacionadas directa o indirectamente con la percepción de profesorado y/o alumnado sobre la tutoría en la universidad. Entre ellos, cabe destacar los recogidos por Lázaro (1997a, 2002, 2003), Sebastián y Sánchez (1999), Alañón (2000), Alcón (2003), Lobato, Arbizu y Del Castillo (2004, 2005), García Nieto y cols. (2004, 2005a) y Pérez Abellás (2005).

En este proceso hemos establecido, en primer lugar, las dimensiones, variables e indicadores sobre los que pretendíamos obtener información. De hecho, como indica González Río (1997), desde el punto de vista de la investigación social, las preguntas de un cuestionario son la expresión, en forma interrogativa, de las variables empíricas o indicadores respecto de los cuales interesa obtener información. La mayoría de estas dimensiones y variables son abordadas en ambos cuestionarios –alumnado y profesorado–, favoreciendo así el análisis comparativo en la valoración de ambos colectivos.

Los cuestionarios de profesorado y alumnado están compuestos por un total de 34 y 28 preguntas, respectivamente, de diferente tipología:

1. Preguntas cerradas: son cuestiones en las que se presentan diversas alternativas de respuesta al encuestado y éste debe elegir una o algunas de estas opciones. Las preguntas cerradas -bien sea de elección única o múltiple- presentan grandes ventajas, como evitar la fatiga del encuestado al no tener que elaborar las respuestas, sino seleccionarlás, a la vez que facilita la rapidez en la respuesta al cuestionario. Las cuestiones 1, 4 y 5 del cuestionario de alumnado y 1, 2 y 3 del cuestionario de profesorado, entre otras, se corresponden con esta tipología de preguntas.

2. Ítems de construcción tipo Likert, generalmente con 5 alternativas de respuesta de elección única, en la que se establece una graduación, generalmente de nada (1) a mucho (5). Algunas de las cuestiones que se corresponden con esta tipología son la 9 y 13 del cuestionario de alumnado y 11, 13 y 17 de profesorado.
3. Preguntas semicerradas: en algunos casos se incluye, además de diferentes ítems, una alternativa de respuesta abierta identificada con la palabra “otros/as”, dejando el espacio correspondiente para que responda. Estas preguntas son especialmente útiles, puesto que es prácticamente imposible *a priori* incluir en las alternativas de respuesta todas las opciones posibles, por lo que se considera conveniente dejar alguna categoría de respuesta abierta a otras opiniones o valoraciones de los sujetos. Algunas de las cuestiones que corresponden a esta modalidad son las preguntas 9, 13, 17 y 18 del cuestionario de alumnado y 13, 20 y 21 del cuestionario de profesorado.
4. Preguntas abiertas: es el propio encuestado el que elabora la respuesta, por lo que, en lugar de anticipar posibles alternativas de respuesta, el investigador simplemente provee un espacio suficiente para la redacción de cada respuesta por parte de los encuestados. En los cuestionarios elaborados se han incluido también algunas preguntas abiertas como la 27 y 28 del cuestionario de alumnado y 4, 14 y 16 de profesorado.

La combinación de diversas tipologías de preguntas en un mismo cuestionario, como es el caso en que nos hemos situado en esta investigación, da lugar a un cuestionario mixto que da cuenta de información que exige un tratamiento cuantitativo, así como de otra cuyo análisis debe ser cualitativo.

A continuación, describiremos las dimensiones en las que se estructuran ambos cuestionarios, teniendo en consideración que se incluye al principio una breve introducción sobre el objetivo general de la investigación y las instrucciones básicas sobre la tipología de los ítems y las opciones de respuesta. Del mismo modo, se indica que el cuestionario es totalmente anónimo y se agradece a los participantes su colaboración en el estudio.

A. Cuestionario de alumnado (ver anexo I).

- I. Datos de identificación** (preguntas 1-6): las preguntas de identificación son aquellas que se refieren a las características básicas de las unidades de observación (Sierra Bravo, 1988). En este primer bloque se recoge información sobre algunas de las variables de identificación del alumnado, tales como género, edad, titulación y curso, a la vez que se recoge información sobre su dedicación a la titulación cursada (tiempo completo o tiempo parcial) y su grado de asistencia a clase.
- II. Necesidades de orientación y satisfacción con la orientación recibida en la universidad** (preguntas 8-11): como ya se ha indicado en la primera parte del presente trabajo de investigación, la tutoría constituye el primer nivel de la tarea orientadora, por lo que consideramos necesario realizar una primera aproximación a las necesidades de orientación del alumnado -tomando como referencia los tres ámbitos de actuación: académico, profesional y personal- y su valoración sobre los agentes que deben dar respuesta a estas necesidades (tutores, servicios de orientación o ambos). Del mismo modo, también se ha preguntado al alumnado a qué agentes acuden cuando necesitan información y/o orientación. Se analiza, asimismo, su grado de satisfacción con la orientación recibida en la universidad y la pertinencia de crear un servicio en la propia facultad que les facilite orientación específica en relación a la titulación que cursan.
- III. Objetivos y funciones de la tutoría** (preguntas 12-13): en este bloque se plantea al alumnado cuál es, según su opinión, la responsabilidad que debe asumir el profesorado en relación a la tutoría (exclusivamente sobre aspectos académicos, o también profesionales y personales), así como cuáles son las funciones a las que considera que dan respuesta actualmente las tutorías y a qué funciones deberían, según ellos, dar respuesta (expectativas).
- IV. Las tutorías de materia** (preguntas 14-19): dado que en la actualidad la labor tutorial del profesorado se centra fundamentalmente, y en la mayoría de los casos de forma exclusiva, en las tutorías de materia, este es el bloque que recoge un mayor número de variables e ítems. En primer lugar, se considera la importancia que el alumnado concede a las tutorías de materia y su satisfacción con aspectos vinculados a la organización de las tutorías, como la adecuación de los horarios de tutoría a sus necesidades y el grado de cumplimiento por parte del profesorado de

este horario, entre otros. Se pregunta asimismo al alumnado la frecuencia y motivos por los que acude a tutorías, las razones que considera obstaculizan un mayor aprovechamiento y su grado de satisfacción con las mismas.

- V. Tutorías y TIC** (preguntas 20-21): también hemos considerado relevante - dada la gran presencia de las TIC en todos los ámbitos de la sociedad, incluida la docencia universitaria- analizar la percepción de profesorado y alumnado sobre la incorporación del uso de las TIC en los procesos de tutoría. Por ello, hemos querido conocer, en primer lugar, con qué frecuencia hace el alumnado uso de diferentes herramientas como el Campus Virtual, el correo electrónico y el teléfono. En segundo lugar, se analiza la valoración del alumnado sobre diferentes posibilidades y limitaciones vinculadas al uso de las TIC en la tutoría.
- VI. La figura del tutor** (pregunta 22): indagar en las cualidades y rasgos necesarios en el desempeño de la labor tutorial constituye, a nuestro parecer, un interrogante fundamental para conocer más de cerca la figura del tutor en la USC. Por este motivo, se ha solicitado al alumnado que valore, por un lado, aquellos rasgos y cualidades que percibe actualmente en el desempeño de la función tutorial por parte del profesorado, y por otro, los que considera necesarios para desempeñar la función tutorial.
- VII. Tutorías personalizadas o de carrera** (preguntas 23-25): la tutoría de carrera, individualizada o personalizada se está potenciando en los últimos años en muchas universidades de nuestro país, aunque es ya una modalidad que ha sido muy recurrida en universidades de tradición anglosajona. En este sentido, consideramos fundamental conocer cuál es la valoración del alumnado sobre la importancia de contar con esta iniciativa en la Universidad de Santiago de Compostela para su formación y orientación, si participarían o no en esta modalidad tutorial y cuáles son los motivos por los que se animarían a hacerlo o, en caso contrario, las razones por las que no participarían. Finalmente, hemos querido recoger información sobre diferentes iniciativas o programas de la USC vinculados a la mejora de la orientación que el alumnado recibe –tutorías individualizadas o personalizadas-, programa de compañeros-tutores y Programa de Acompañamiento de Estudiantes Extranjeros (PAEE), en la dirección de si conoce o no estos programas e iniciativas, si ha participado en alguno de ellos y, en caso afirmativo, cuál es la satisfacción que manifiesta con dicho programa.

VIII. Propuestas de mejora (pregunta 26): para finalizar, hemos considerado de gran interés conocer qué elementos podrían, según la valoración del alumnado, mejorar las tutorías. Para ello, en este bloque se solicita su grado de acuerdo con propuestas que podrían mejorar el desarrollo actual de las tutorías.

B. Cuestionario de profesorado (ver anexo II).

- I. Datos de identificación y de actividad docente** (preguntas 1-9): en este primer bloque del cuestionario se solicita al profesorado información relativa a los datos de identificación y a su actividad docente, en aspectos como el área de conocimiento en que desarrolla su principal actividad docente, la facultad, experiencia y categoría docente, número de materias que ha impartido en el curso 2007-2008 (anterior al curso académico en el que se aplica el cuestionario), promedio de alumnos por materia en este mismo período y si ha impartido o no materias siguiendo el sistema ECTS. Estas variables, al igual que en el caso del alumnado, serán de gran importancia para analizar posibles diferencias en las cuestiones que se abordan en posteriores bloques.
- II. Necesidades de orientación e información del alumnado** (pregunta 10): este bloque sólo consta de una pregunta en la que se pide al profesorado que valore la necesidad de ofrecer información y orientación al alumnado sobre aspectos académicos, profesionales o personales, así como cuáles son los agentes –tutores, servicios de orientación o ambos- que según su opinión deben dar respuesta a estas necesidades.
- III. Objetivos y funciones de la tutoría** (preguntas 11-13): del mismo modo que en el cuestionario de alumnado, se formulan al profesorado diferentes cuestiones en relación a la responsabilidad que debe asumir en relación a la tutoría (exclusivamente sobre aspectos académicos, o también profesionales y personales), así como sobre las funciones que considera que actualmente cumplen las tutorías y a qué funciones deberían según ellos dar respuesta (expectativas).
- IV. Las tutorías de materia** (preguntas 14-22): en este bloque, que es el más amplio del cuestionario, se abordan una serie de cuestiones relativas al desarrollo de las tutorías de materia: la importancia que el profesorado les concede y su valoración sobre diferentes aspectos vinculados a la organización de las tutorías (tiempo

dedicado a la tutorización del alumnado, porcentaje aproximado de alumnado matriculado que asiste durante el curso a las tutorías y frecuencia con la que acude). Del mismo modo, como en el caso del cuestionario para el alumnado, se solicitó al profesorado que valorase cuáles eran los motivos por los que generalmente acudía el alumnado a tutorías y en el caso de que considere que el aprovechamiento que el alumnado hace de éstas es bajo, que indicase las razones que pueden estar obstaculizando un mayor uso de las mismas. Por último, se pregunta al profesorado cuál es su grado de satisfacción con el desarrollo de las tutorías en las materias que imparte y los motivos por los cuáles se muestra satisfecho o insatisfecho.

- V. Tutorías y TIC** (preguntas 23-24): hemos considerado conveniente, al igual que en el colectivo de alumnado, analizar la percepción del profesorado sobre la incorporación del uso de las TIC en los procesos de tutoría. Con este propósito, indagamos, por un lado, en la frecuencia en que los docentes hacen uso de diferentes herramientas TIC en la tutoría, como el campus virtual, el correo electrónico y el teléfono; y por otro, profundizamos en su valoración sobre diferentes posibilidades y limitaciones que conlleva el uso de estas tecnologías de la información y comunicación.
- VI. Perfil y formación del tutor** (preguntas 25-28): en este apartado se abordan, en primer lugar los rasgos y cualidades que según el profesorado son necesarios para el desempeño de la función tutorial. En segundo lugar, se plantean al profesorado diferentes interrogantes sobre su formación para desempeñar la labor tutorial: su participación en actividades de formación en relación a la tutoría y la necesidad e interés en recibir formación sobre diferentes temáticas vinculadas a la labor tutorial.
- VII. La tutoría en el Espacio Europeo de Educación Superior** (preguntas 29 y 30): la configuración de un Espacio Europeo de Educación Superior conlleva implicaciones para el funcionamiento de la tutoría en la universidad. Por ello, y teniendo presente que en los próximos años tendrá lugar una progresiva adaptación a estos cambios, consideramos relevante conocer cómo percibe el profesorado de la USC determinadas cuestiones: su grado de conocimiento sobre las implicaciones de estos cambios para la docencia y la tutoría, su opinión respecto a la posibilidad de mejora de la tutoría bajo las premisas que establece el

EEES, su motivación para afrontar estos cambios y los principales problemas o dificultades de cara a adaptar la acción tutorial a las nuevas exigencias.

VIII. Tutorías personalizadas o de carrera (preguntas 31 y 32): al igual que se preguntaba al alumnado, también se plantean diferentes cuestiones al profesorado en torno a la importancia de contar con las tutorías personalizadas o de carrera en la USC para la formación y orientación del alumnado; así como su interés en participar en esta modalidad tutorial y los motivos y condicionantes que le llevarían a esta participación.

IX. Propuestas de mejora para la acción tutorial (pregunta 33): el cuestionario termina solicitando a los docentes su valoración sobre el grado de acuerdo con una serie de propuestas que podrían mejorar el desarrollo de las tutorías.

1.3.2. Análisis de la validez de ambos cuestionarios: revisión de expertos y prueba piloto

La utilización de un instrumento de recogida de datos en un proceso de investigación implica la necesidad de analizar la calidad de sus características técnicas; en este sentido, el análisis de la validez y fiabilidad constituyen tareas indispensables. Antes de proceder, por tanto, a la aplicación de los instrumentos de investigación, hemos procedido, en primer lugar, a la revisión de expertos, que nos permite analizar la validez de contenido de ambos cuestionarios.

La validez hace referencia al grado en que un instrumento de investigación registra el concepto que se pretende medir. La tarea del investigador en esta fase es constatar si los elementos o ítems que integran el cuestionario permiten recabar información válida de acuerdo con los objetivos marcados. La validez puede analizarse teniendo en consideración diferentes enfoques. En nuestro estudio analizamos la validez de contenido, que se sitúa en un plano teórico, en el que se pretende comprobar si el instrumento mide efectivamente el significado del concepto. Para ello, hemos recurrido al juicio de expertos, que consiste en contar con el asesoramiento de personas expertas en el tema; el objetivo primordial fue constatar si los elementos que constituían los cuestionarios eran suficientes y adecuados para dar respuesta al objetivo de investigación planteado o si, por el contrario, quedaban elementos importantes sin

incluir, o incluso si figuraban otros cuyo contenido no aportaba información de interés para nuestro estudio.

Se contó con la valoración de siete expertos en orientación y tutoría y en metodología de investigación, a los que se entregó una copia de los cuestionarios elaborados, así como de los objetivos de la investigación, y a los que se pidió que valorasen las siguientes cuestiones:

- ¿Responden los ítems al objetivo de nuestro estudio? ¿Queda algún aspecto o dimensión por incluir?
- ¿Existen cuestiones superfluas que no aportan información básica para nuestro estudio?
- ¿Cómo valoran la longitud de la prueba?
- ¿Resulta adecuado el formato de preguntas (cerradas, abiertas,...) y la escala de medida propuesta?
- ¿La redacción de los ítems es clara y comprensible? ¿Es correcta la secuenciación de los ítems?
- ¿Es adecuado el formato de presentación?
- ¿Cómo podría mejorarse el instrumento?

La valoración de los expertos consultados ha aportado diferentes sugerencias, y una vez hechas las correcciones propuestas se ha procedido a la construcción de las versiones definitivas de ambos cuestionarios, que son los que se presentan en los anexos I y II.

1.3.3. Análisis de la fiabilidad y consistencia interna

La fiabilidad se entiende como el grado de exactitud de los datos, es decir, el grado en que un procedimiento concreto de transformación de un concepto en variables, en este caso el cuestionario, produce los mismos resultados en situaciones similares. Existen diferentes técnicas para calcular la fiabilidad de un instrumento de medida: fiabilidad como estabilidad (un instrumento resulta fiable si aplicado dos veces en situaciones similares conduce a los mismos resultados), fiabilidad como equivalencia (la aplicación de de dos pruebas diferentes que miden el mismo rasgo o característica) y

fiabilidad como consistencia interna, que parte del supuesto de que los errores aleatorios varían entre los ítems de un mismo cuestionario, a través de medidas de consistencia interna en las que la fiabilidad se mide entre las respuestas para cada ítem y las respuestas del conjunto de ítems (Corbetta, 2007).

En este trabajo de investigación analizamos la fiabilidad de los dos cuestionarios elaborados, para alumnado y profesorado, a través del coeficiente de consistencia interna alpha de Cronbach (α) en aquellas escalas tipo Likert que disponen de dos o más ítems. Concretamente, se ha aplicado este procedimiento de análisis de fiabilidad en los ítems que componen las siguientes preguntas en cada uno de los cuestionarios:

A. Cuestionario de alumnado

- Pregunta 13a: Funciones a las que contribuyen actualmente las tutorías.
- Pregunta 13b: Funciones a las que deberían contribuir las tutorías.
- Pregunta 17: Motivos por los que acude a tutorías.
- Pregunta 18: Razones por las que no acude a tutorías.
- Pregunta 22a: Valoración del alumnado sobre los rasgos y cualidades que percibe en el desempeño de la función tutorial por parte del profesorado.
- Pregunta 22b: Valoración del alumnado sobre los rasgos y cualidades necesarios para el desempeño de la función tutorial por parte del profesorado.
- Pregunta 26: Propuestas de mejora para la acción tutorial.

B. Cuestionario de profesorado

- Pregunta 13 a: Funciones a las que contribuyen actualmente las tutorías.
- Pregunta 13 b: Funciones a las que deberían contribuir las tutorías.
- Pregunta 20: Motivos por los que el alumnado acude a tutorías.
- Pregunta 21: Razones por las que el alumnado no acude a tutorías.
- Pregunta 25: Rasgos y cualidades necesarios para el desempeño de la función tutorial por parte del profesorado.
- Pregunta 28: Interés del profesorado en participar en diferentes actividades de formación vinculadas a la tutoría.
- Pregunta 29: Valoración del profesorado sobre diferentes aspectos relacionados con los cambios que implicará el Espacio Europeo de Educación Superior en la tutoría.
- Pregunta 30: Valoración del profesorado sobre las dificultades o problemas que percibe en relación a los cambios que implicará el EEES para las tutorías.
- Pregunta 33: Propuestas de mejora para la acción tutorial.

Dado que se considera que existe una buena consistencia interna cuando el valor de α de Cronbach es superior a 0,70, los valores obtenidos nos llevan a considerar que la fiabilidad de las diferentes escalas -tanto del cuestionario de alumnos como de profesores- es óptima y aceptable en todos los casos. Los análisis realizados nos muestran, asimismo, que cuatro de las ocho escalas del cuestionario de alumnado y cinco de las nueve escalas del cuestionario de profesorado superan el valor 0,80, que indican un elevado nivel de consistencia interna de la escala.

Tabla 2. Resultados del coeficiente de consistencia interna α de Cronbach para las escalas del cuestionario de alumnado

ÍTEMS	α de Cronbach
13a -Funciones a las que contribuyen actualmente las tutorías	,902
13b - Funciones a las que deberían contribuir las tutorías	,883
17 - Motivos por los que el alumnado acude a tutorías	,721
18 - Razones por las que el alumnado no acude a tutorías	,730
21 - Posibilidades del uso de herramientas TIC en la tutoría	,719
22a - Rasgos y cualidades que percibe en el desempeño de la función tutorial por parte del profesorado	,822
22b - Rasgos y cualidades necesarios para el desempeño de la función tutorial por parte del profesorado	,824
26 - Propuestas de mejora para la acción tutorial	,798

Más concretamente, las escalas en las que el valor de fiabilidad obtenido es más elevado son las relativas a las funciones a las que contribuye actualmente la tutoría y aquellas a las que debería contribuir, tanto en el cuestionario de alumnado ($\alpha=0,902$ y $\alpha=0,883$ respectivamente) como en el de profesorado ($\alpha=0,924$ y $\alpha=0,887$ respectivamente). También obtiene una elevada consistencia interna la escala que se corresponde con la pregunta 28 del cuestionario de profesorado sobre el interés de los docentes en participar en diferentes actividades de formación vinculadas a la tutoría ($\alpha=0,901$).

Tabla 3. Resultados del coeficiente de consistencia interna α de Cronbach para las escalas del cuestionario de profesorado

ÍTEMS	α de Cronbach
13a - Funciones a las que contribuyen actualmente las tutorías	,924
13b - Funciones a las que deberían contribuir las tutorías	,887
20 - Motivos por los que el alumnado acude a tutorías	,714
21 - Razones por las que el alumnado no acude a tutorías	,739
25 - Rasgos y cualidades necesarios para el desempeño de la función tutorial	,820
28 - Interés del profesorado en participar en diferentes actividades de formación vinculadas a la tutoría	,901
29 - Valoración del profesorado sobre diferentes aspectos relacionados con los cambios que implicará el Espacio Europeo de Educación Superior a la tutoría	,789
30 - Valoración del profesorado sobre las dificultades o problemas que percibe en relación a los cambios que implicará el EEES para las tutorías	,737
33 - Propuestas de mejora para la acción tutorial	,872

1.4. El proceso de recogida de datos

El proceso de aplicación de los instrumentos de investigación ha sido distinto en el caso de alumnado y profesorado, dado el tamaño y características diferenciadas de ambas poblaciones. En el primero de los casos nos planteamos la necesidad de realizar la aplicación del cuestionario en las aulas de cara a garantizar, por un lado, una óptima representatividad en la muestra teniendo en consideración las diferentes áreas de conocimiento, los diferentes cursos y un número suficiente de titulaciones, y por otro, con el objetivo de facilitar el acceso a la opinión de este colectivo. Para ello, solicitamos a alguno de los profesores de las titulaciones seleccionadas para formar parte de la muestra la posibilidad de disponer de un tiempo de su clase, por lo que la aplicación fue grupal. En cada una de las aplicaciones realizadas, la encuestadora explicaba de la forma más clara y concisa posible el sentido y finalidad de la investigación, a la vez que

aclaraba las dudas que pudieran surgir durante la cumplimentación. Este proceso se realizó durante el mes de noviembre de 2008.

Por lo que respecta al colectivo de profesorado, procedimos al envío del cuestionario en formato electrónico (on line, vía internet) a las direcciones de correo web del profesorado de la USC, acompañado de la explicación del objetivo de la investigación; asimismo, se solicitaba su colaboración en la misma y se agradecía su participación. Además, se incluía el enlace web al que debían acceder para cumplimentar el cuestionario en formato electrónico y se les ofrecían unas breves instrucciones para que sus respuestas se registrasen correctamente. Dado el carácter de la aplicación, se les facilitaban los datos de correo electrónico y extensión telefónica de la directora y doctoranda de la presente tesis con el objeto de que pudiesen solucionar posibles dudas al respecto. Estamos de acuerdo con Torrado (2004) cuando considera que esta modalidad de envío tiene grandes fortalezas, como el bajo coste, mayor rapidez y acceso a poblaciones de difícil acceso; aunque también implica debilidades, como la necesidad de disponer de conexión a internet y que puede ser considerado por los encuestados como un proceso muy impersonal. Esta aplicación también se llevó a cabo en el mes de noviembre de 2008.

1.5. El proceso de tratamiento estadístico y análisis de los datos

Una vez finalizada la fase de recogida de datos, hemos procedido a su análisis cuantitativa y cualitativamente según su naturaleza, en función de la diferente tipología de preguntas que engloban ambos cuestionarios.

En primer lugar se ha procedido a realizar el análisis cuantitativo de los datos con el programa informático de análisis estadístico SPSS 15.0 para Windows, en el que se han efectuado análisis univariantes (estadísticos descriptivos, porcentajes y frecuencias) cuya finalidad es fundamentalmente descriptiva y análisis bivariantes (prueba F, coeficiente de contingencia...) cuyo objetivo era establecer comparaciones y explorar la existencia de diferencias significativas entre diferentes grupos y variables. En el cuadro que se adjunta a continuación se indican cuáles son los análisis estadísticos realizados y con qué intencionalidad.

Cuadro 19. Análisis estadísticos realizados

INTENCIONALIDAD	ESTADÍSTICOS O PRUEBAS ESTADÍSTICAS
1. Análisis de la fiabilidad de los cuestionarios de alumnado y profesorado	Coefficiente de consistencia interna α de Cronbach
2. Descripción de la valoración dada por profesorado y alumnado en torno a diferentes ítems	Frecuencias y porcentajes Estadísticos descriptivos de tendencia central: media Estadísticos descriptivos de variabilidad: desviación típica
3. Comparación y exploración de posibles diferencias significativas entre grupos y variables	Prueba de homogeneidad de varianzas (Prueba de Levène) T de Student Prueba estadística de análisis de varianza (ANOVA) HSD de Tukey Chi cuadrado de Pearson

Pese a que la mayoría de datos obtenidos han recibido un tratamiento estadístico, algunas de las preguntas del cuestionario requerían un análisis cualitativo, por lo que en segundo lugar, se ha procedido al análisis de contenido de las respuestas otorgadas por profesorado y alumnado a las preguntas abiertas que conforman ambos cuestionarios, así como a la categoría de respuesta “otros” que se incluía en una gran parte de cuestiones formuladas. La elevada tasa de respuesta obtenida en alguna de estas preguntas abiertas ha requerido, en ocasiones, recurrir al apoyo de esquemas, frecuencias y/o porcentajes.

2. POBLACIÓN Y MUESTRA

Autores como Bisquerra (2004), Tejedor y Etxeberría (2006), Hernández, Fernández y Baptista (2007) o Corbetta (2007), entre otros, señalan que cuando no es posible acceder a la totalidad de la población debemos proceder a seleccionar una muestra que sea lo suficientemente amplia y representativa, de forma que los resultados obtenidos puedan generalizarse o extrapolarse a toda la población. Por este motivo, debemos prestar atención a dos factores: el tamaño de la muestra y su representatividad, que hemos procurado tener en consideración en este trabajo de investigación.

A continuación, explicamos el proceso seguido en la selección de la muestra de profesorado y alumnado atendiendo a estos dos factores y partiendo de que la población objeto de estudio la componen los dos principales grupos implicados en la temática de esta investigación: profesorado y alumnado de las titulaciones de primer y segundo ciclo de la Universidad de Santiago de Compostela durante el curso académico 2008-2009 en el que se lleva a cabo el presente estudio empírico. Dado que constituyen dos grupos diferenciados, describiremos a continuación de forma separada tanto las técnicas de muestreo utilizadas con cada uno de ellos como las principales características de las muestras de alumnado y profesorado.

2.1. Población, selección y descripción de la muestra de alumnado

2.1.1. Población y procedimiento de muestreo

La **población** de alumnado se corresponde con el número de alumnos matriculados en la USC en las titulaciones de primer y segundo ciclo durante el curso 2008-2009, que era de 26.058, según datos proporcionados por la propia institución a fecha de noviembre de 2008. Hemos tenido en cuenta estos datos ya que son los datos oficiales en el momento en el que se realiza la selección de la muestra y posterior aplicación de los cuestionarios, aún teniendo en consideración que es este un momento (principios del curso académico) en el que la tasa de matrícula de alumnado todavía no puede considerarse definitiva. Debemos aclarar, asimismo, que aunque hacemos referencia a titulaciones de primer y segundo ciclo, también se han incluido como parte de esta población el alumnado que cursa los Grados de Matemáticas y Ciencia Política y

de la Administración. En la tabla siguiente se recoge la distribución de la población de alumnado por áreas de conocimiento, campus y titulaciones.

Tabla 4. Distribución del alumnado de la USC por áreas de conocimiento, campus y titulaciones (curso 2008-2009)

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	CAMPUS	TITULACIONES	TOTAL
Ciencias de la Salud	Campus de Santiago	L. Farmacia	1.399
		L. Medicina	1.955
		L. Odontología	246
		D. Enfermería	585
		D. Óptica y Optometría	309
	Campus de Lugo	D. Enfermería	244
		L. Veterinaria	891
Total CC. Salud			5.629
Ciencias Experimentales	Campus de Santiago	L. Biología	1.045
		L. Física	365
		L. Matemáticas	239
		Grado en Matemáticas	88
		L. Química	524
	Campus de Lugo	L. en Ciencia y Tecnología de los Alimentos (2º ciclo)	60
		L. Química (2º ciclo)	10
Total CC. Experimentales			2.331
Enseñanzas Técnicas	Campus de Santiago	Ingeniería Química	486
		Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas	242
	Campus de Lugo	Ingeniería Agrónoma (2º ciclo)	168
		Ingeniería de Montes (2º ciclo)	196
		Ingeniería Técnica Agrícola	39
		Ingeniería Técnica Agrícola, Esp. Explotaciones Agropecuarias	112
		Ingeniería Técnica Agrícola, Esp. Hortofruticultura y Jardinería	93
		Ingeniería Técnica Agrícola, Esp. Industrias Agrarias y Alimentarias	123
		Ingeniería Técnica Agrícola, Esp. Mecanización y Construcciones Rurales	84
		Ingeniería Técnica Obras Públicas, Esp. Transportes y Servicios Urbanos	252
		Ingeniería Técnica en Topografía	246
		Ingeniería Técnica Forestal, Esp. Explotaciones Forestales	384
		Ingeniería Técnica Industrial, Esp. Química Industrial	294
Total Enseñanzas Técnicas			2.719

Tabla 4. Distribución del alumnado de la USC por áreas de conocimiento, campus y titulaciones (curso 2008-2009) (continuación)

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	CAMPUS	TITULACIONES	TOTAL
Ciencias Sociales y Jurídicas	Campus de Santiago	D. Educación Social	309
		D. Relaciones Laborales	916
		D. Trabajo Social	399
		L. Administración y Dirección de Empresas	2.094
		L. Ciencias Políticas y de la Administración	479
		Grado en Cª Política y de la Administración	126
		L. Comunicación Audiovisual	210
		L. Derecho	1.783
		L. Economía	697
		L. Pedagogía	499
		L. Psicología	1.522
		L. Psicopedagogía (2º ciclo)	196
		L. Periodismo	509
		Maestro, especialidad Ed. Infantil	319
		Maestro, especialidad Ed. Musical	331
		Maestro, especialidad Ed. Primaria	346
		Maestro, especialidad Lengua Extranjera	282
		Campus de Lugo	D. Ciencias Empresariales
	D. Relaciones Laborales		194
	L. Administración y Dirección de Empresas (2º ciclo)		146
	Maestro, especialidad Ed. Física		211
	Maestro, especialidad Ed. Infantil		230
	Maestro, especialidad Ed. Primaria		203
	Maestro, especialidad Lengua Extranjera		135
Total CC. Sociales y Jurídicas			12.804
Humanidades	Campus de Santiago	L. Filología Alemana	64
		L. Filología Clásica	73
		L. Filología Francesa	103
		L. Filoloxía Galega	137
		L. Filología Hispánica	154
		L. Filología Inglesa	374
		L. Filología Italiana	18
		L. Filología Portuguesa	19
		L. Filología Románica	70
		L. Filosofía	178
		L. Historia	640
		L. Historia del Arte	495
		L. Geografía	90
		Campus de Lugo	L. Filología Hispánica
	L. Humanidades		116
	Total Humanidades		
Total alumnos USC 2008-2009			26.058

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Universidad de Santiago de Compostela (Noviembre de 2008)

En el proceso de determinación de la muestra teórica necesaria y selección de la misma se ha tenido en consideración en primer lugar su **tamaño**, considerando que la representatividad de una muestra depende en gran medida de éste, ya que si la muestra es pequeña, el error estándar de las estimaciones será alto y la muestra tendrá una representatividad baja (Corbetta, 2007). En este sentido, existen procedimientos estadísticos que permiten calcular el tamaño de la muestra necesario para que ésta pueda considerarse suficientemente representativa (en cuanto a tamaño) de la población. En este estudio hemos optado por la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z^2 pqN}{NE^2 + Z^2 pq}$$

Donde:

n es el tamaño de la muestra;

Z es el nivel de confianza;

p es la variabilidad positiva;

q es la variabilidad negativa;

N es el tamaño de la población;

E es la precisión o error (que asumimos del 5%)

Al aplicar la fórmula obtenemos una muestra teórica de 379 alumnos, que sería el número de alumnos que necesitamos para que el tamaño de la muestra sea representativo de la población, asumiendo un margen de error del 5%.

$$n = \frac{1,96^2 * 0,5 * 0,5 * 26058}{26058 * 0,05^2 + 1,96^2 * 0,5 * 0,5} = 378,58 \simeq 379$$

No obstante, el tamaño o amplitud no es un criterio suficiente, sino que también debemos tener en cuenta, en aras a garantizar su representatividad, que las características de la muestra sean similares a las características de la población, es decir, que estén representadas lo mejor posible. Para ello, es necesario detectar aquellas variables que posibiliten una descripción de las características propias de la población y que deberán estar presentes en la muestra seleccionada (Torrado, 2004). Son las que se identifican como variables identificadoras de la población y que, en el caso del alumnado, identificamos con el área de conocimiento, la titulación y el curso académico.

Por tanto, en nuestro estudio consideramos que garantizar la representatividad de la población de alumnado pasa necesariamente por establecer una muestra que englobe

las diferentes áreas de conocimiento, así como un número suficiente de titulaciones de cada una de esas áreas y diferentes cursos -a excepción de alumnos de primer curso dado que las encuestas fueron aplicadas en noviembre de 2008, momento en que suponemos que el alumnado de reciente incorporación todavía no dispone de una experiencia lo bastante amplia para aportar su percepción sobre las tutorías-.

Bajo estas premisas, consideramos que la aplicación del procedimiento de muestreo aleatorio estratificado con afijación proporcional -es decir, de acuerdo con el peso (tamaño) de la población en cada estrato- es el procedimiento que mejor puede garantizar en este caso la representatividad de la muestra. La estratificación con afijación proporcional, utilizando la fórmula que se muestra a continuación, se realizó teniendo en consideración el área de conocimiento.

$$n_e = n_t \cdot \frac{N_e}{N_t}$$

Donde:

n_e es el número de elementos de la muestra que pertenecen al estrato;

n_t es el número de elementos total de la muestra;

N_e es el número de elementos de la población que pertenecen al estrato;

N_t es el número de elementos total de la población.

La distribución de la muestra teórica quedaba entonces de la siguiente forma:

Tabla 5. Distribución de la población y de la muestra teórica de alumnado por áreas de conocimiento

ÁREA	Población N	Población %	Muestra teórica (margen de error del 5%)
CC. de la Salud	5.629	21,6%	82
CC. Experimentales	2.331	8,9%	34
CC. Sociales y Jurídicas	12.804	49,1%	186
Enseñanzas Técnicas	2.719	10,4%	40
Humanidades	2.575	9,9%	37
TOTAL	N = 26.058	100%	n = 379

Por último, y de cara a garantizar la mayor representatividad posible de las titulaciones y cursos, se procedió a la selección aleatoria de las titulaciones, atendiendo además a la representatividad de diferentes cursos (2º, 3º, 4º y 5º) en las diferentes áreas de conocimiento.

2.1.2.Descripción de la muestra de alumnado

La muestra real final resultó mayor a la muestra teórica necesaria, puesto que la selección por titulaciones y la aplicación del cuestionario en las aulas implica que el número de encuestados dependa en gran parte del número de alumnos que se encuentran en el aula en el momento de la aplicación. El error muestral, considerando que el número de alumnos encuestados fue finalmente de 653, es menor (3,8%) que el que habíamos establecido de partida (5,0%).

Tabla 6. Distribución de la población, muestra teórica y muestra real de alumnado por áreas de conocimiento

ÁREA	Población N	Población %	Muestra teórica (n necesaria)	Muestra real (n)	Muestra real (%)
CC. de la Salud	5.320	21,6%	82	125	19,1%
CC. Experimentales	2.640	8,9%	34	69	10,6%
CC. Sociales y Jurídicas	12.804	49,1%	186	318	48,7%
Enseñanzas Técnicas	2.719	10,4%	40	57	8,7%
Humanidades	2.575	9,9%	37	84	12,9%
TOTAL	N = 26.058	100 %	n = 379	n = 653	100 %

La muestra real está compuesta por tanto por 653 alumnos y alumnas de la USC, cuya distribución por **áreas de conocimiento** es similar a la de la población, razón por la que consideramos que se respeta en gran medida la distribución proporcional establecida. En este sentido, el 48,7% (N=318) de alumnado de la muestra cursa alguna titulación de Ciencias Sociales y Jurídicas; el 19,1% (N=125) de Ciencias de la Salud; el 12,9% (N=84) estudia una carrera del área de Humanidades; el 10,6% (N=69) pertenece a Ciencias Experimentales y el 8,7% (N=57) restante al área de Enseñanzas Técnicas.

En la tabla 7 que se presenta a continuación se incluye la distribución de la muestra de alumnado por áreas de conocimiento, titulaciones y género.

Tabla 7. Distribución de la muestra real de alumnado por áreas de conocimiento, titulaciones y género

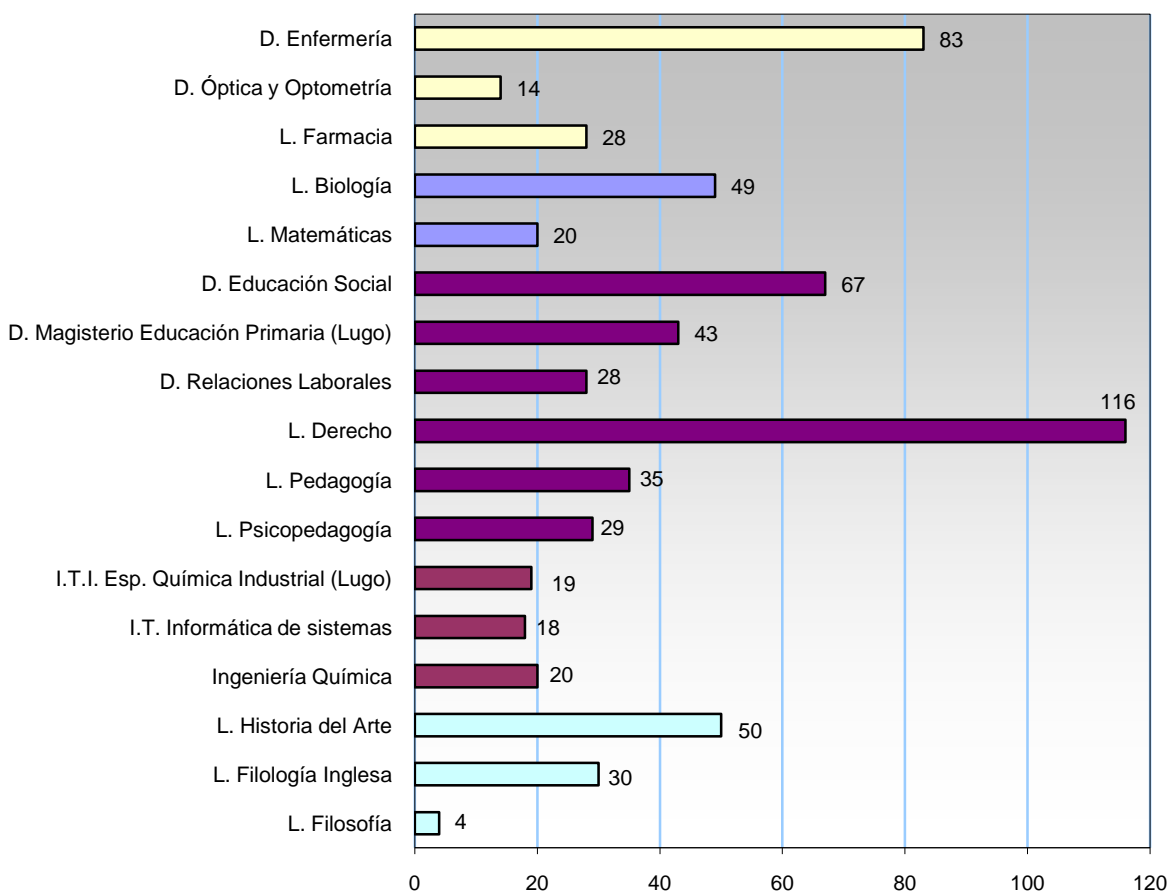
ÁREA	TITULACIÓN	MUESTRA			
		HOMBRES (f)	MUJERES (f)	TOTAL (f)	TOTAL (%)
Ciencias de la Salud	D. en Enfermería	13	70	83	12,7%
	D. en Óptica y Optometría	5	9	14	2,1%
	L. en Farmacia	5	23	28	4,3%
Total CC. de la Salud		23	102	125	19,1%
Ciencias Experimentales	L. en Biología	16	33	49	7,5%
	L. en Matemáticas	6	14	20	3,1%
Total CC. Experimentales		22	47	69	10,6%
Ciencias Sociales y Jurídicas	D. en Educación Social	11	56	67	10,3%
	D. en Magisterio en Educación Primaria (Lugo)	9	34	43	6,6%
	D. en Relaciones Laborales	7	21	28	4,3%
	L. en Derecho	28	88	116	17,8%
	L. en Pedagogía	1	34	35	5,4%
	L. en Psicopedagogía	4	25	29	4,4%
Total CC. Sociales y Jurídicas		60	258	318	48,7%
Enseñanzas Técnicas	Ingeniería Técnica Industrial, Esp. Química Industrial (Lugo)	5	14	19	2,9%
	Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas	14	4	18	2,8%
	Ingeniería Química	4	16	20	3,1%
Total Enseñanzas Técnicas		23	34	57	8,7%
Humanidades	L. en Historia del Arte	6	44	50	7,7%
	L. en Filología Inglesa	1	29	30	4,6%
	L. en Filosofía	3	1	4	0,6%
Total Humanidades		10	74	84	12,9%
Total muestra participante de alumnado		138	515	653 (100%)	

Como se observa en la tabla 7 y el gráfico 1, han participado en este estudio alumnos de 17 **titulaciones** de la USC, de las cuales 3 pertenecen a Ciencias de la

Salud, 2 a Ciencias Experimentales, 6 corresponden a Ciencias Sociales y Jurídicas, 3 a Enseñanzas Técnicas y 3 a Humanidades.

Respecto a las titulaciones que está cursando el alumnado participante, obtenemos los siguientes porcentajes, que se exponen en orden decreciente: L. Derecho (17,8%), D. Enfermería (12,7%), D. Educación Social (10,3%), L. Historia del Arte (7,7%), L. Biología (7,5%), D. Magisterio en Educación Primaria (Lugo) (6,6%), L. Pedagogía (5,4%), L. Filología Inglesa (4,6%), L. Psicopedagogía (4,4%), L. Farmacia (4,3%), D. Relaciones Laborales (4,3%), L. Matemáticas (3,1%), Ingeniería Química (3,1%), I.T.I., Esp. Química Industrial (Lugo) (2,9%), I.T.I. en Informática de Sistemas (2,8%), D. Óptica y Optometría (2,1%) y por último, L. Filosofía (0,6%). Como vemos, las titulaciones más masificadas como Derecho y Enfermería son las que tienen un mayor peso porcentual en la muestra, frente al alumnado de Filosofía o Matemáticas, cuyas aulas no acogen a un número tan elevado de alumnos.

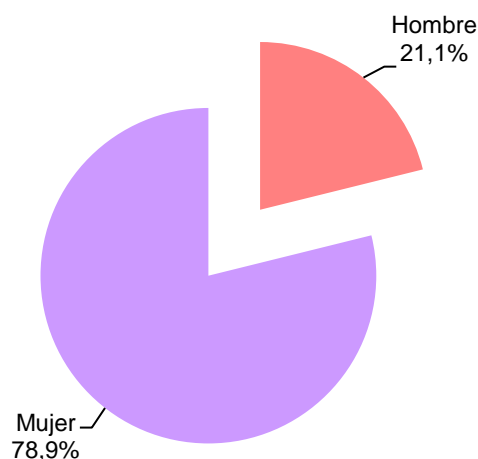
Gráfico 1. Distribución de la muestra de alumnado por titulación (frecuencias)



La muestra de alumnado, en cuanto a la variable **género** (ver gráfico 2), está formada mayoritariamente por mujeres (78,9%, N=515), frente al 21,1% (N=138) de

hombres, lo que constituye un reflejo de la tendencia actual que muestra una mayor presencia de las mujeres en la universidad. De hecho, si contrastamos este dato con el que figura en las estadísticas de la USC en el curso 2007-2008³⁸, constatamos que frente al 34,7% de chicos, estudian en las aulas universitarias de la USC un 65,3% de chicas.

Gráfico 2. Distribución de la muestra de alumnado por género



La media de **edad** de los alumnos encuestados se sitúa aproximadamente en torno a los 21 años, y si atendemos a los datos que muestra la tabla 8, observamos que aproximadamente la mitad de la muestra (51,5%) tiene 20 años o menos, el 36,7% tiene entre 21 y 23 años, el 9,2% entre 24 y 27 años y sólo un 2,9% supera esta edad.

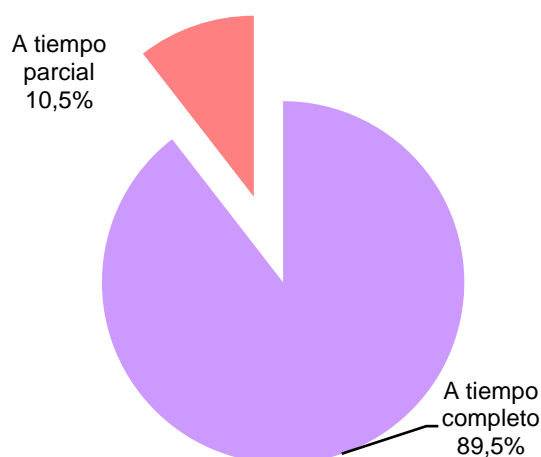
Tabla 8. Distribución del alumnado encuestado según edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Edad	18,00	17	2,6	2,6	2,6
	19,00	135	20,7	20,7	23,3
	20,00	184	28,2	28,2	51,5
	21,00	122	18,7	18,7	70,2
	22,00	63	9,6	9,7	79,9
	23,00	54	8,3	8,3	88,2
	24,00	26	4,0	4,0	92,2
	25,00	15	2,3	2,3	94,5
	26,00	10	1,5	1,5	96,0
	27,00	9	1,4	1,4	97,4
	28,00	5	,8	,8	98,2
	29,00	1	,2	,2	98,3
	30,00	5	,8	,8	99,1
	33,00	2	,3	,3	99,4
	38,00	1	,2	,2	99,5
	41,00	1	,2	,2	99,7
	43,00	1	,2	,2	99,8
	45,00	1	,2	,2	100,0
	Total	652	99,8	100,0	
Perdidos		1	,2		
Total		653	100,0		

³⁸ Información extraída de la información estadística de la página web institucional de la Universidad de Santiago de Compostela: <http://www.usc.es/~calidade/cifras/gl/index.htm>.

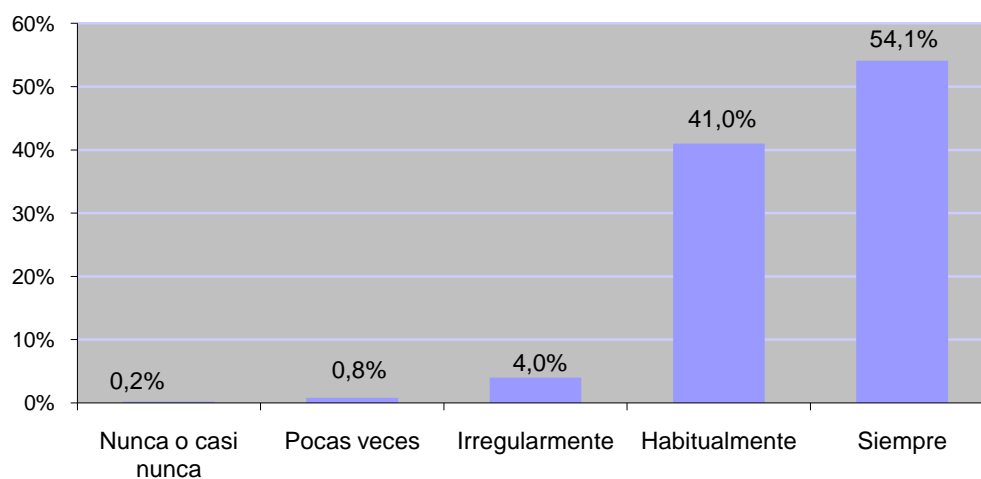
Se preguntó también al alumnado cuál era su **dedicación a los estudios** que estaba cursando (gráfico 3), con la finalidad de conocer si esta era su principal ocupación o bien la compaginaban con otras como el trabajo. Al respecto, la mayoría del alumnado afirma tener una dedicación exclusiva a los estudios (89,5%, N=580), mientras que sólo el 10,5% (N=68) afirma que su dedicación es sólo parcial, compaginándola con otras ocupaciones.

Gráfico 3. Dedicación del alumnado a los estudios



Nos interesaba indagar también sobre la **frecuencia con que asiste a clase** (gráfico 4), a lo que el alumnado encuestado responde mayoritariamente que lo hace siempre (54,1%, N=353) o habitualmente (41,0%, N=268), tan sólo el 4,0% (N=26) afirma asistir irregularmente, el 0,8% (N=5) pocas veces y el 0,2% (N=1) nunca o casi nunca. Vemos, por tanto, que la asistencia a clase del alumnado que compone la muestra es regular.

Gráfico 4. Frecuencia con que el alumnado asiste a clase



En la tabla que se adjunta a continuación se recogen las principales características del procedimiento de muestreo seguido.

Tabla 9. Tabla-resumen de las características de la muestra de alumnado

Ámbito: Universidad de Santiago de Compostela.

Población: finita, 26.058 alumnos de las titulaciones de primer y segundo ciclo.

Tipo de muestreo: muestreo aleatorio estratificado con afijación proporcional por área de conocimiento.

Sistema de recogida de información: aplicación del cuestionario grupalmente en las aulas.

Trabajo de campo: noviembre de 2008.

Muestra teórica: 379 alumnos (nivel de confianza: 5%).

Muestra real: 653 alumnos (error muestral: 3,8%).

Principales características de la muestra:

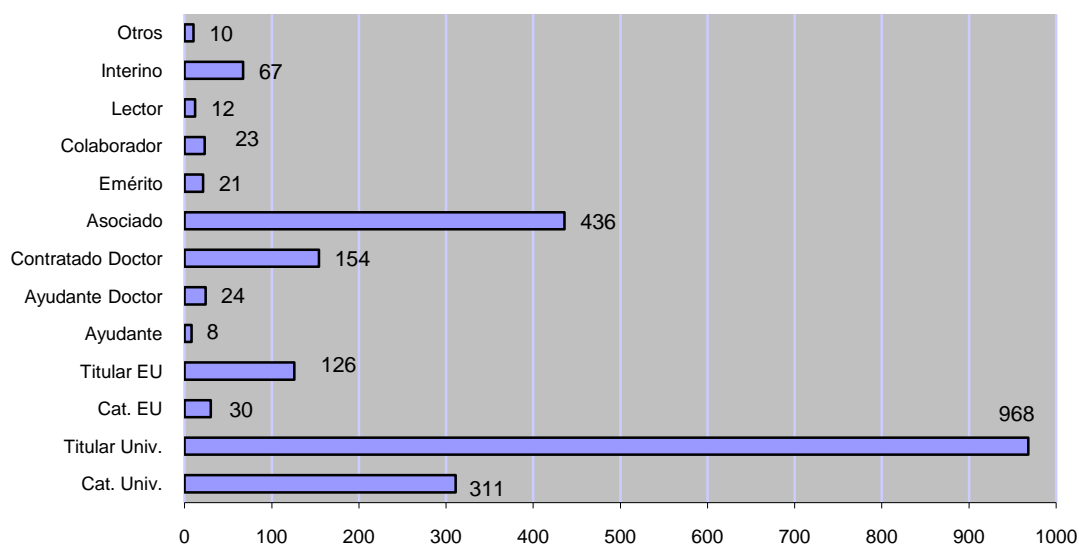
- Participa alumnado de un total de 17 titulaciones, tanto del Campus de Santiago como del Campus de Lugo.
- Distribución por áreas de conocimiento similar a la de la población: Ciencias Sociales y Jurídicas (48,7%), Ciencias de la Salud (19,1%), Humanidades (12,9%), Ciencias Experimentales (10,6%) y Enseñanzas Técnicas (8,7%).
- Mayoría de alumnas (78,9%) frente al número de chicos (21,1%).
- La media de edad del alumnado se sitúa en torno a los 21 años.

2.2. Población y muestra de profesorado

2.2.1. Población

Partiendo de la base de que el número de profesores de la USC no se muestra invariable a lo largo de todo el curso académico debido, entre otros motivos, a bajas, contratos por sustitución, convocatorias para el aumento de la plantilla..., debemos ser cautos al considerar la descripción de la población. En este sentido, haremos referencia a los datos de la población de profesores de la USC (que se identifica con el Personal Docente e Investigador –PDI-) para el año 2008, que era de 2.190, según los datos de la propia institución a fecha de diciembre del año anterior. En la distribución por categorías profesionales, 986 son Titulares de Universidad, 436 Profesorado Asociado, 311 Catedráticos de Universidad, 154 Contratados Doctores, 126 Titulares de Escuela Universitaria, 67 Profesores Interinos, 30 Catedráticos de Escuela Universitaria, 24 Ayudantes Doctores, 23 Colaboradores, 21 Profesores Eméritos, 12 Lectores, 4 Ayudantes y 10 profesores en otras categorías.

Gráfico 5. Distribución de la población de Personal Docente e Investigador (PDI) de la USC por categorías profesionales

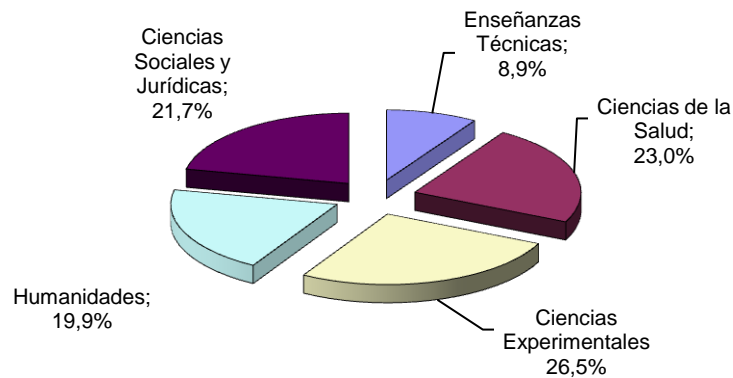


Fuente: Universidad de Santiago de Compostela (2008)

Del total de los 2.190 profesores, la distribución del Personal Docente e Investigador (PDI) por áreas de conocimiento era, en base a datos de la USC, la que figura en el gráfico 6: 26,5% (N=580) en Ciencias Experimentales, 23,0% (N=504) en

Ciencias de la Salud, 21,7% (N=475) en Ciencias Sociales y Jurídicas, 19,9% (N=436) en Humanidades y 8,9% (N=195) en Enseñanzas Técnicas.

Gráfico 6. Distribución del PDI de la USC por áreas de conocimiento



Fuente: Universidad de Santiago de Compostela (2008)

En el caso de este colectivo, se procedió al envío de los cuestionarios al total de profesores que componen la población. Por tanto, no se realizó ningún tipo de muestreo.

2.2.2.Descripción de la muestra de profesorado

Como era esperable, se ha producido una elevada mortandad de la muestra que puede deberse a diferentes causas: cuestionario voluntario, posibles direcciones de e-mail incorrectas, cuestionario extenso... por lo que a pesar de enviar el cuestionario a la totalidad de la población, la **muestra final** se compone de un total de 224 profesores y profesoras. El error estimado para esta muestra es del 6,2%, y puesto que supera el 5% deseable, procuraremos ser cautelosos en la interpretación de los datos.

En lo que respecta a las características principales de la muestra de profesorado (ver gráficos 7 y 8), cabe señalar que la distribución por **género** está muy igualada, siendo el 51,3% (N=115) mujeres y el 48,2% (N=108) varones, tan sólo uno de los encuestados no responde a esta cuestión. En cuanto a la distribución por **campus**, el 80,4% (N=180) realiza sus tareas docentes y de investigación en el Campus de Santiago, mientras que el 19,6% (N=44) lo hace en el Campus de Lugo.

Gráfico 7. Distribución de la muestra de profesorado por campus

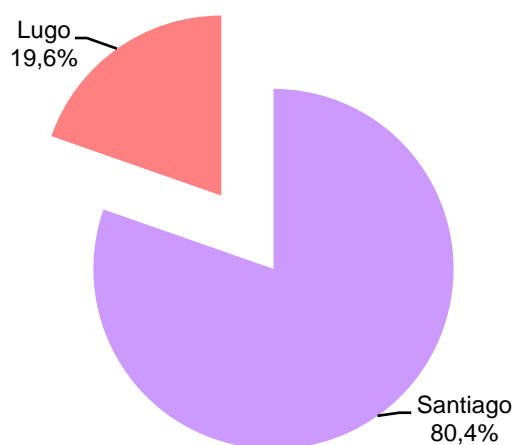
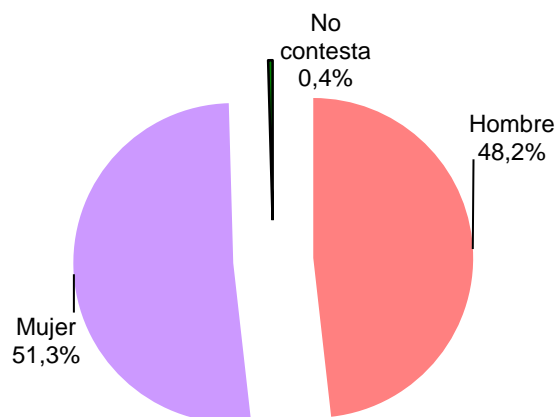
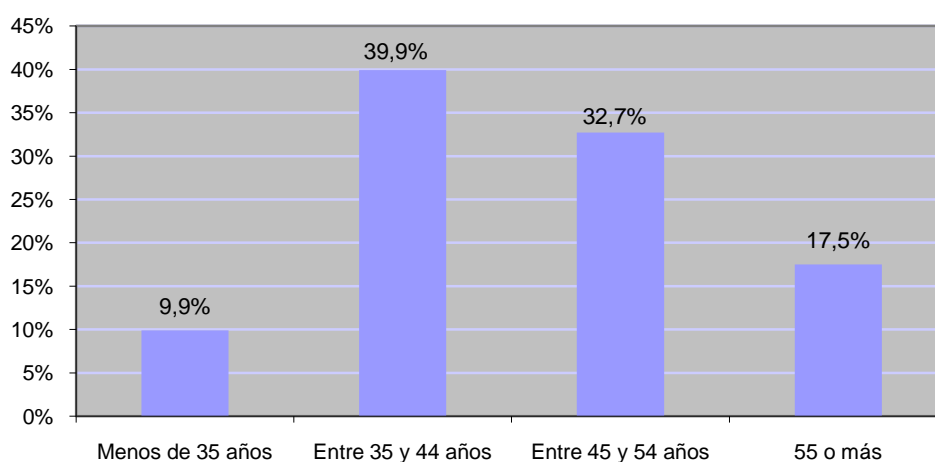


Gráfico 8. Distribución de la muestra de profesorado por género



El profesorado participante se sitúa mayoritariamente en una franja de **edad** comprendida entre los 35 y 54 años, más concretamente, el 39,9% (N=89) de los encuestados tiene entre 35 y 44 años y un 32,7% (N=73) entre 45 y 54 años. Un porcentaje menor lo constituyen los menores de 35 años (9,9%, N=22) y los mayores de 55 (17,5%, N=39).

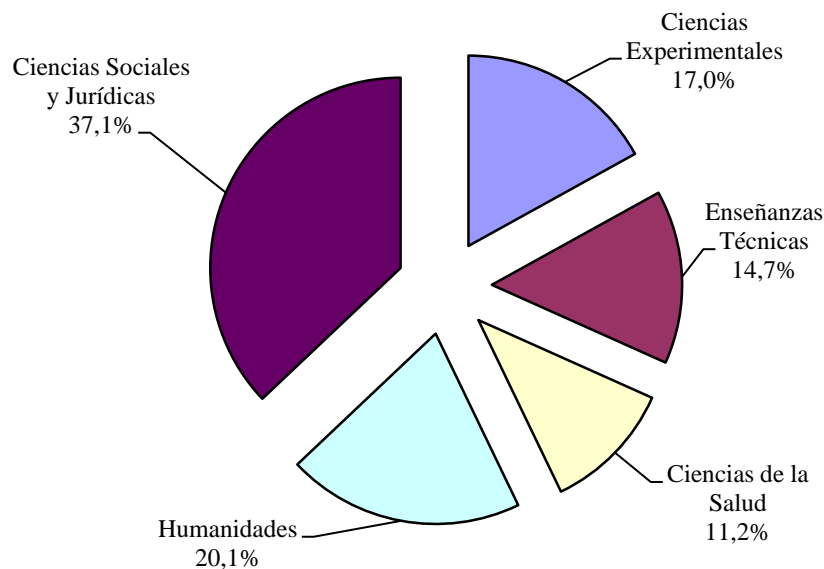
Gráfico 9. Distribución de la muestra de profesorado según edad



En cuanto a la distribución por **áreas de conocimiento**, el mayor porcentaje de profesores encuestados desarrolla su actividad docente vinculada a las Ciencias Sociales y Jurídicas (37,1%, N=83), seguido del profesorado de Humanidades (20,1%; N=45),

Ciencias Experimentales (17,0%; N=38), Enseñanzas Técnicas (14,7%; N=33) y, por último, de Ciencias de la Salud (11,2%; N=25). Si comparamos esta distribución de la muestra con la del total de la población, comprobamos que el profesorado de Ciencias Sociales y Jurídicas es el que comparativamente ofrece una mayor respuesta, mientras que la tasa de respuesta del profesorado de Ciencias de la Salud es mucho menor.

Gráfico 10. Distribución de la muestra de profesorado por áreas de conocimiento



En la tabla 10 que aparece a continuación, se presenta la distribución de la muestra de profesorado teniendo en consideración el área de conocimiento, campus, centro y género.

Tabla 10. Distribución de la muestra de profesorado por área de conocimiento, campus, centro y género

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CAMPUS	CENTRO	MUESTRA		
			HOMBRES (f)	MUJERES (f)	TOTAL (f)
Ciencias de la Salud	Santiago	F. de Farmacia	5	6	11
		F. de Medicina y Odontología	4	4	8
	Lugo	F. Veterinaria	2	2	4
	No especifica centro		1	1	2
Total CC. de la Salud			12	13	25
Ciencias Experimentales	Santiago	E. U. de Óptica y Optometría	1	2	3
		F. de Biología	5	4	9
		F. de Física	5	1	6
		F. de Matemáticas	4	2	6
		F. de Química	1	6	7
	Lugo	F. de Ciencias	4	3	7
Total CC. Experimentales			20	18	38
Ciencias Sociales y Jurídicas	Santiago	E. U. de Relaciones Laborales	1	0	1
		E. U. de Trabajo Social	0	2	2
		F. de Ciencias de la Educación	10	13	23
		F. de Ciencias de la Comunicación	1	2	3
		F. de Ciencias Económicas y Empresariales	6	12	18
		F. de Ciencias Políticas y Sociales	4	1	5
		F. de Derecho	8	3	11
		F. de Psicología	2	9	11
	Lugo	F. de Administración y Dirección de Empresas	1	2	3
		E. U. de Formación del Profesorado	2	1	3
No especifica centro		2	1	3	
Total CC. Sociales y Jurídicas			37	46	83
Enseñanzas Técnicas	Santiago	E.T.S. de Ingeniería	7	5	12
	Lugo	Escola Politécnica Superior	11	10	21
Total Enseñanzas Técnicas			18	15	33
Humanidades	Santiago	F. de Filología	11	16	27
		F. de Filosofía	1	2	3
		F. de Geografía e Historia	4	4	8
	Lugo	F. Humanidades	4	1	6 ³⁹
	No especifica centro		1	0	1
Total Humanidades			21	23	45
Total de muestra participante de profesorado			108	115	224

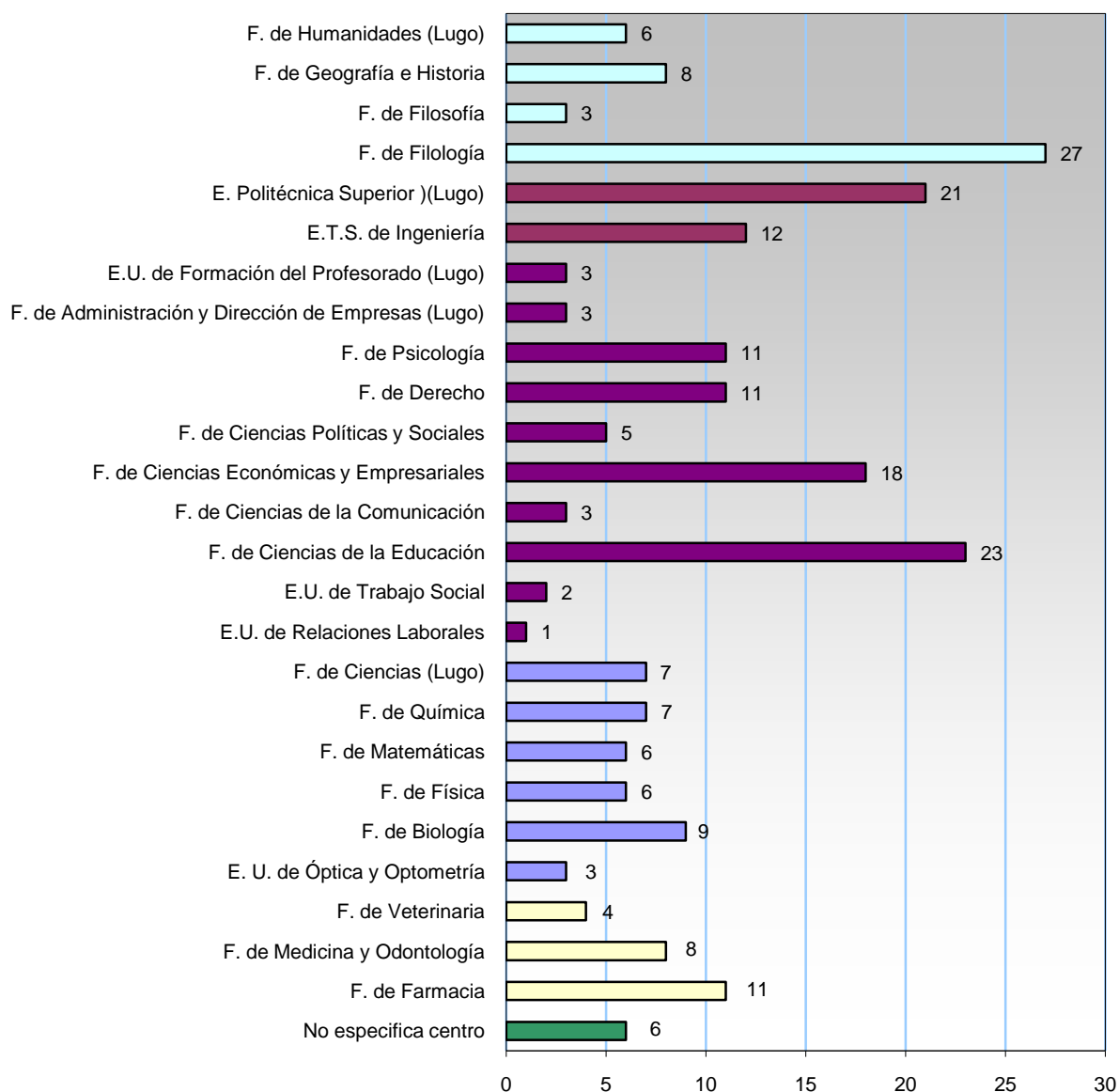
³⁹ Uno de los encuestados no responde a la cuestión género.

Los datos de la tabla 10 y el gráfico 11 muestran que participan en este estudio profesores de 24 de las 25 facultades y escuelas universitarias distribuidas en el Campus de Santiago y Lugo, a excepción de la Escuela Universitaria de Enfermería del Campus de Santiago. Del mismo modo, también participan dos profesoras de uno de los cuatro centros adscritos, la Escuela Universitaria de Trabajo Social.

En lo que se refiere a la distribución del profesorado según el **centro** en el que desarrolla su principal actividad docente, el mayor número de profesores se sitúa en la Facultad de Filología (N=27), seguido de la Facultad de Ciencias de la Educación (N=23), la Escuela Politécnica Superior de Lugo (N=21) y la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (N=18).

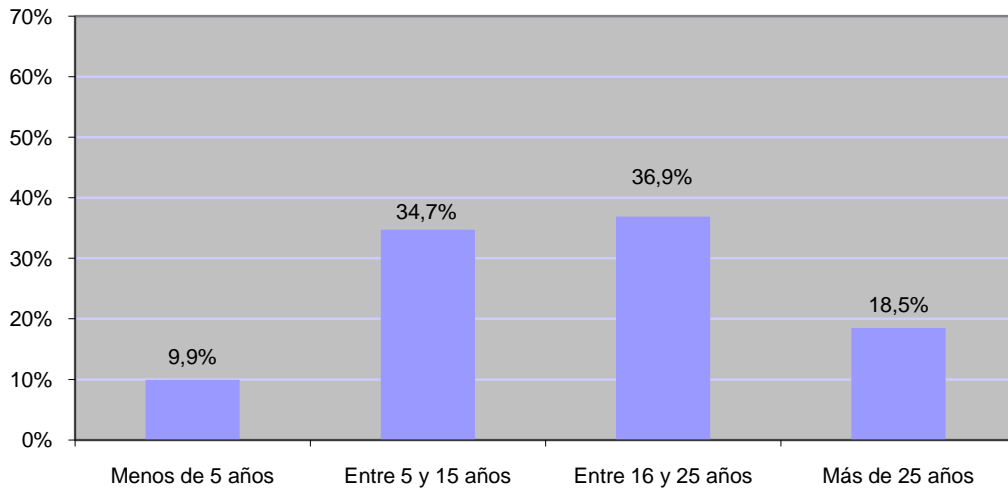
En menor número, también han respondido al cuestionario, profesores de la E.T.S. de Ingeniería (N=12); de la Facultad de Psicología (N=11); Facultad de Derecho (N=11); Facultad de Farmacia (N=11); Facultad de Biología (N=9); Facultad de Geografía e Historia (N=8); Facultad de Medicina y Odontología (N=8); Facultad de Ciencias de Lugo (N=7); Facultad de Química (N=7); Facultad de Humanidades de Lugo (N=6); Facultad de Matemáticas (N=6); Facultad de Física (N=6); Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (N=5); Facultad de Veterinaria de Lugo (N=4); Facultad de Filosofía (N=3); Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Lugo (N=3); Facultad de Administración y Dirección de Empresas de Lugo (N=3); Facultad de Ciencias de la Comunicación (N=3); Escuela Universitaria de Óptica y Optometría (N=3); Escuela Universitaria de Trabajo Social (N=2) y, por último, Escuela Universitaria de Relaciones Laborales (N=1). Sólo seis de los encuestados no indican a que centro está vinculada su principal actividad docente.

Gráfico 11. Distribución de la muestra de profesorado por centros (frecuencias)



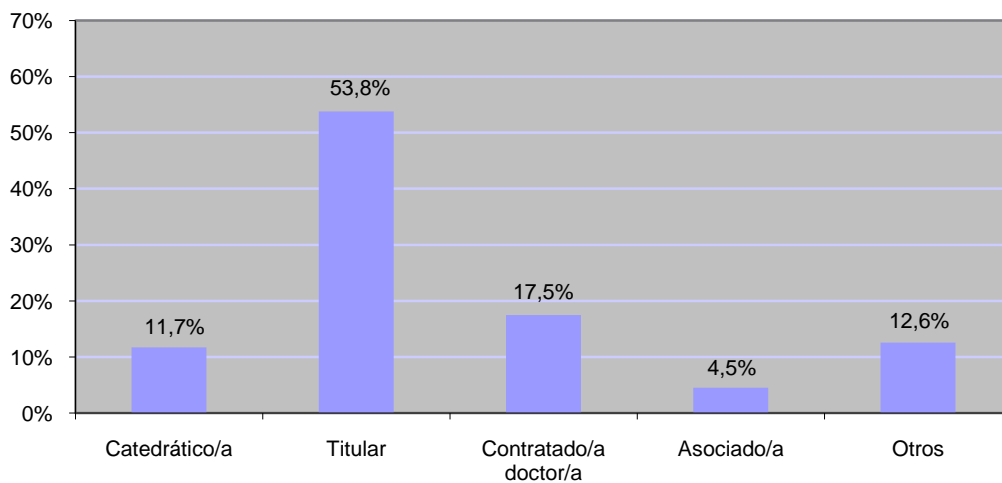
También se ha preguntado al profesorado sobre su **experiencia docente**. Al respecto, la mayoría (71,6%) se sitúan en un intervalo de 5 a 25 años de experiencia docente: el 34,7% entre 5 y 15 años y el 36,9% entre 16 y 25 años. Sólo el 18,5% indican que su experiencia docente supera los 25 años y un porcentaje todavía menor, el 9,9% lleva menos de 5 años trabajando como docente.

Gráfico 12. Experiencia docente de la muestra de profesorado



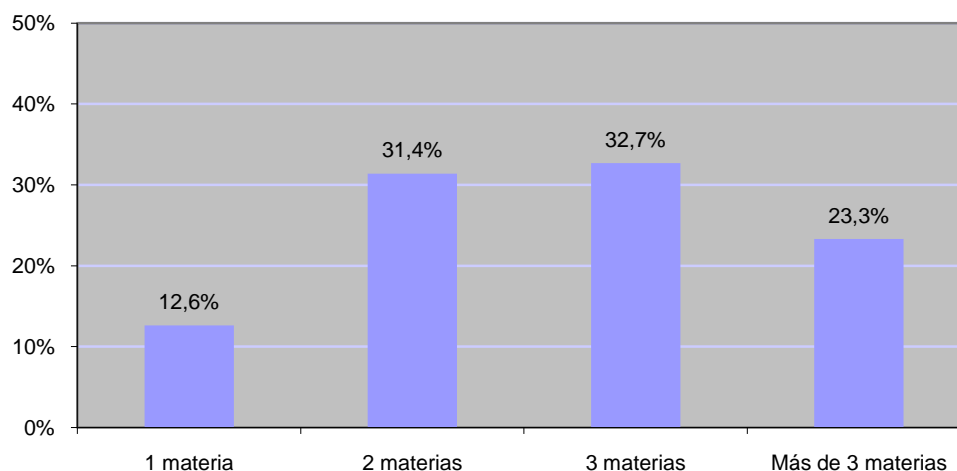
Respecto a la **categoría docente**, la mayoría de los profesores que han participado en este estudio son titulares (53,8%). El 46,2% restante se distribuye en contratados doctores (17,5%); catedráticos (11,7%), asociados (4,5%) y otras categorías (12,6%) que engloba profesores interinos de sustitución, ayudantes doctores, colaboradores y contratados Ramón y Cajal.

Gráfico 13. Distribución de la muestra de profesorado por categoría docente



En relación al **número de materias** impartidas por el profesorado durante el curso académico 2007-2008, la mayoría de los docentes que participan en el estudio señala que daban clase en dos (31,4%) o tres materias (32,7%), el 23,3% indica que imparten docencia en más de 3 materias y un 12,6% lo hace sólo en una.

Gráfico 14. Número de materias impartidas durante el curso 2007-2008 por el profesorado encuestado



Asimismo, se ha solicitado al profesorado que indicase cuál es, aproximadamente, el **promedio de alumnos por materia** a los que impartió clase en el curso 2007-2008, a lo que la mayoría señala entre 51 y 100 alumnos (35,9%) o incluso más de 100 (26,0%). Sólo el 24,2% afirma que tiene un promedio de entre 25 y 50 alumnos en cada materia que imparte clase y sólo el 13,9% señala un promedio menor de 25 alumnos.

Gráfico 15. Promedio de alumnos por materia del profesorado de la muestra en el curso 2007-2008

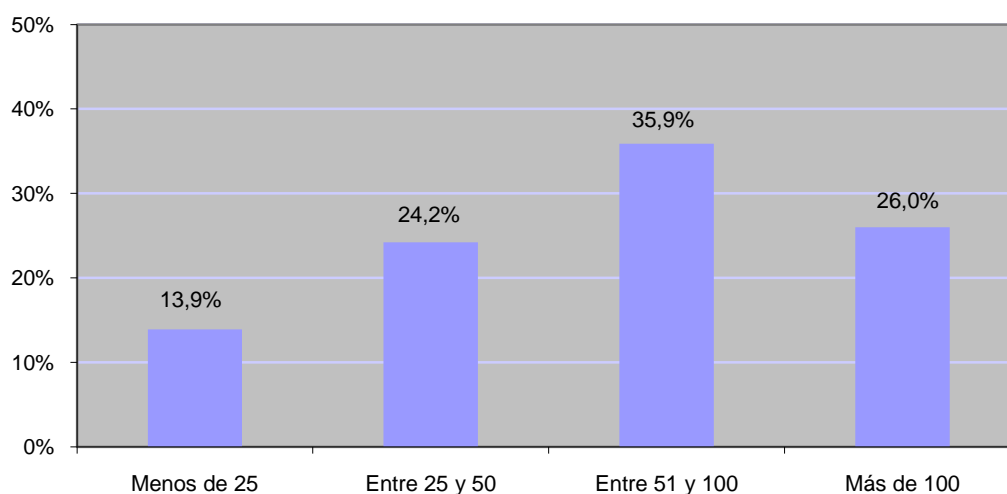


Tabla 11. Tabla-resumen de las características de la muestra de profesorado

Ámbito: Universidad de Santiago de Compostela.

Población: finita, 2.190 profesores que imparten clase en las titulaciones de primer y segundo ciclo.

Tipo de muestreo: no se realiza muestreo, envío al conjunto de la población.

Sistema de recogida de información: cuestionario en formato electrónico (on-line), envío a través de correo electrónico.

Trabajo de campo: noviembre de 2008.

Muestra real: 224 profesores (error muestral: 6,2%).

Principales características de la muestra:

- Distribución por género muy igualada: 51,3% de mujeres y 48,2% de hombres
- La mayoría desarrolla su principal actividad docente en el Campus de Santiago (80,4%) y en menor medida en el Campus de Lugo (19,6%).
- El mayor porcentaje de profesorado pertenece al área de Ciencias Sociales y Jurídicas (37,1%), seguido de Humanidades (20,1%), Ciencias Experimentales (17,0%), Enseñanzas Técnicas (14,7%) y Ciencias de la Salud (11,2%).
- Participan profesores de 24 de las 25 facultades y escuelas universitarias distribuidas en el Campus de Santiago y Lugo.
- Respecto a la experiencia docente, el mayor porcentaje de profesorado se sitúa en el intervalo de 16 a 25 años (36,9%), seguido de entre 5 y 15 años (34,7%). Sólo el 18,5% indican que su experiencia docente supera los 25 años y un porcentaje todavía menor, el 9,9% lleva menos de 5 años trabajando como docente.
- La mayoría de profesores encuestados son titulares (53,8%), seguido de los contratados doctores (17,5%), catedráticos (11,7%), asociados (4,5%) y otras categorías (12,6%) como los profesores interinos de sustitución, profesores ayudantes, colaboradores y becarios Ramón y Cajal.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO

Teniendo en consideración el elevado volumen de datos obtenidos, procedentes de dos muestras con características diferenciadas -alumnado y profesorado-, hemos considerado pertinente, de cara a facilitar la lectura y comprensión de los principales resultados, estructurar el presente apartado en diferentes subapartados que se corresponden con los objetivos específicos planteados. En aquellos en los que se encuentran implicadas ambas muestras se incluye en primer lugar una descripción de los datos obtenidos en cada una de ellas para posteriormente proceder a realizar un análisis comparativo de las opiniones manifestadas por alumnado y profesorado. Al final de cada uno de ellos se realiza una recapitulación de los principales resultados hallados.

1. NECESIDADES DE ORIENTACIÓN DEL ALUMNADO, AGENTES DE INTERVENCIÓN ORIENTADORA Y SATISFACCIÓN CON LA ORIENTACIÓN RECIBIDA

En este primer apartado se recogen los resultados obtenidos en relación al primer objetivo de la presente investigación:

Indagar en la necesidad percibida por profesorado y alumnado de que éste último reciba orientación académica, personal y profesional y los principales agentes que deberían dar respuesta a las mismas, así como comparar y explorar posibles diferencias en las valoraciones dadas por ambos colectivos.

Partiendo de que, como ya se ha indicado en la primera parte de este trabajo, la tutoría constituye el primer nivel de la tarea orientadora, consideramos necesario realizar, en primer lugar, una aproximación a las necesidades de orientación del alumnado -tomando como referencia los tres ámbitos de actuación: académico, profesional y personal-. Para ello, se ha tenido en cuenta lo que al respecto consideran alumnado y profesorado; como también la opinión de ambos colectivos en torno a que agentes deben dar respuesta a estas necesidades. Por otro lado, se analiza el grado de satisfacción de los alumnos con la orientación que hasta el momento han recibido en la universidad y la pertinencia de crear un servicio en la propia facultad que les facilite orientación específica en relación a la titulación que cursan.

Por último, tal y como se recoge en la formulación de este primer objetivo, se procede a la comparación y análisis de posibles diferencias en las valoraciones

aportadas por ambos colectivos, por un lado, a la necesidad percibida de recibir orientación en relación a los tres ámbitos de actuación y, por otro, a los agentes de intervención orientadora que estiman deben dar respuesta a estas necesidades.

Profundizar en estas cuestiones nos lleva al análisis de las preguntas 8, 9, 10 y 11 del cuestionario de alumnado y 10 de profesorado. Para facilitar la comprensión de las diferentes dimensiones estudiadas, se recoge en el cuadro 20 la estructura que sigue el presente apartado y los análisis realizados.

Cuadro 20. Estructura de la exposición de los resultados en relación al primer objetivo específico

SUBAPARTADOS	ANÁLISIS DESCRIPTIVOS (MUESTRAS)	ANÁLISIS COMPARATIVOS
1.1. Grado de conocimiento del alumnado sobre la titulación en el momento de iniciar sus estudios universitarios	Alumnado	-----
1.2. Las necesidades de orientación del alumnado en torno a aspectos académicos, profesionales y personales	Alumnado	Comparativa alumnado-profesorado
	Profesorado	
1.3. Agentes de intervención orientadora	Alumnado	Comparativa alumnado-profesorado
	Profesorado	
1.4. Fuentes de información y/o orientación a las que acude el alumnado	Alumnado	-----
1.5. Satisfacción del alumnado con la orientación recibida en la universidad y necesidad de crear un servicio de orientación específico en cada centro	Alumnado	-----

1.1. Grado de conocimiento del alumnado sobre la titulación en el momento de iniciar sus estudios universitarios

En primer lugar, estimamos oportuno averiguar el grado de conocimiento que el alumnado creía tener en el momento de iniciar sus estudios universitarios sobre la titulación que iba a cursar (materias, itinerarios, salidas profesionales...), en tanto que puede constituir un indicador de cara a conocer si el alumnado que actualmente está cursando una titulación en la Universidad de Santiago de Compostela ha recibido información u orientación para la toma de decisiones vinculada a la elección de la titulación universitaria a cursar.

A esta cuestión, la mayoría de alumnado afirma que su grado de conocimiento sobre la titulación era aceptable (51,0%), mientras que un 34,3% afirma que era bajo (29,4%) o muy bajo (4,9%); de hecho, la valoración media obtenida es de 2,77, inferior al valor “aceptable”. Sólo el 14,7% considera que su grado de conocimiento sobre la titulación en el momento de iniciarla era alto (13,6%) o muy alto (1,1%).

Tabla 12. Grado de conocimiento manifestado por el alumnado sobre la titulación en el momento de iniciar sus estudios universitarios

Estadísticos descriptivos		Porcentajes				
\bar{X}^{40}	S^{41}	Muy bajo (1)	Bajo (2)	Aceptable (3)	Alto (4)	Muy alto (5)
2,77	0,784	4,9	29,4	51,0	13,6	1,1

Estos datos son similares a los obtenidos en investigaciones como las realizadas por Martín, Moreno y Padilla (1998) o Sánchez y Gil (2003), en las que se pone de manifiesto que existe un escaso conocimiento por parte de los alumnos sobre los estudios elegidos, y en las que se concluye que la información y orientación que reciben los jóvenes para el acceso a la universidad es deficitaria.

Del mismo modo, el informe publicado por la ANECA, y cuyos autores son Alonso, Fernández y Nyssen (2009), debate sobre las competencias en una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en

⁴⁰ Media.

⁴¹ Desviación típica.

España y recoge las quejas de los egresados sobre la ausencia de información en el período previo a los estudios universitarios. Concluye el informe que “esto implica que los estudiantes eligen carreras que no necesariamente les gustan, como señalan muchos de ellos, generalmente por desconocimiento” (op. cit., p. 92).

En este sentido, y centrándonos de nuevo en los resultados obtenidos en nuestra investigación, en la que constatamos que sólo el 14,7% del alumnado encuestado considera que conocía bien o muy bien la titulación que iba a cursar y consecuentemente, determinar en gran medida sus perspectivas profesionales futuras, entendemos que el primer elemento de mejora de la orientación y tutoría debe situarse necesariamente en el acceso a la universidad y en el proceso de transición de la Educación Secundaria a la Superior. De hecho, en un momento en que estamos viviendo de nuevo la reforma de los planes de estudio, esta información y orientación se hace todavía más indispensable, informando y enseñando al alumnado a informarse sobre posibilidades, oportunidades...

1.2. Las necesidades de orientación del alumnado en torno a aspectos académicos, profesionales y personales

Como indicábamos en el primer capítulo del presente trabajo de investigación, las tendencias actuales en orientación universitaria entienden la orientación al estudiante desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones, abarcando diferentes ámbitos de intervención: académica, personal y profesional. De hecho, el modelo integral considera que debe atenderse a las necesidades de los alumnos teniendo en cuenta los diferentes ámbitos de actuación y los diferentes momentos (en el acceso, durante los estudios y al finalizar) a la hora de planificar el sistema de orientación de la propia universidad (Vieira y Vidal, 2006).

Por este motivo, y pese a que en la práctica de la intervención orientadora estas dimensiones se entremezclan, hemos considerado de interés analizar la necesidad de que el alumnado reciba orientación respecto a estos tres ámbitos -solicitando para ello la valoración de alumnado y profesorado en una escala de 1 (nada necesaria) a 5 (muy necesaria)-. A continuación se analizan los resultados obtenidos tras el análisis descriptivo en ambas muestras, para comparar posteriormente la valoración ofrecida por ambos grupos.

1.2.1. Necesidades de orientación: valoración del alumnado

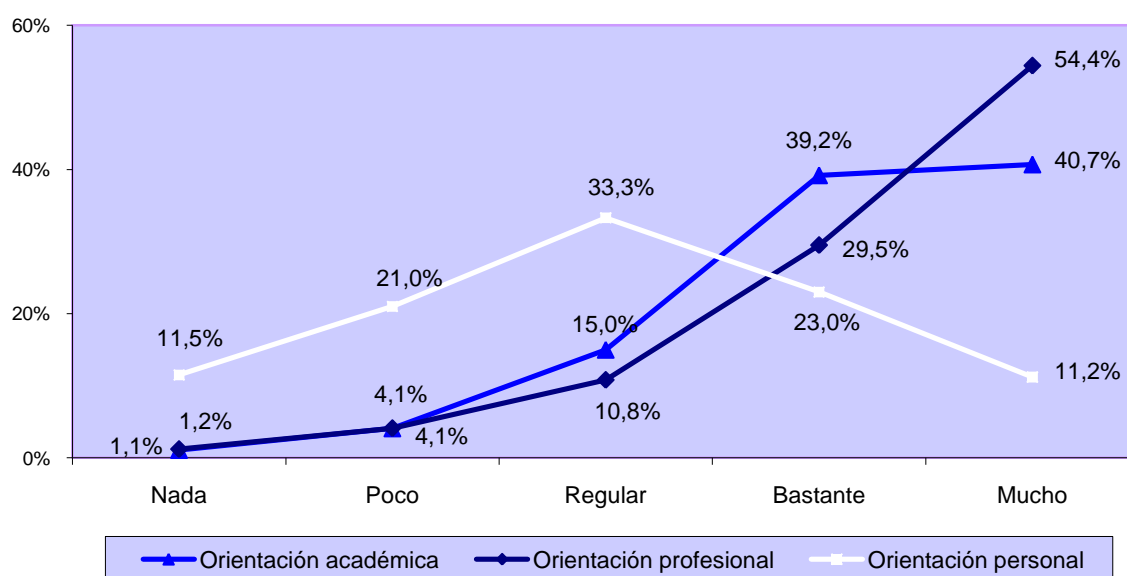
La tabla 13 y el gráfico 16 que se adjuntan a continuación recogen las respuestas dadas por el alumnado respecto a sus necesidades de orientación.

Tabla 13. Necesidad percibida por el alumnado de recibir orientación académica, profesional y personal

	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS		FRECUENCIAS Y PORCENTAJES					
	\bar{X}	S	f / %	Nada (1)	Poco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
Orientación académica	4,14	,893	f	7	26	96	251	261
			%	1,1	4,1	15,0	39,2	40,7
Orientación profesional	4,32	,909	f	8	26	69	189	349
			%	1,2	4,1	10,8	29,5	54,4
Orientación personal	3,01	1,162	f	73	133	211	146	71
			%	11,5	21,0	33,3	23,0	11,2

Los resultados obtenidos muestran que es la orientación profesional -con una media de 4,32- la que el alumnado demanda en primer lugar, seguida de la orientación académica (media=4,14) y personal (media=3,01). Asimismo, la valoración manifestada por el alumnado es más homogénea en cuanto a la orientación académica y profesional ($s=0,893$ y $s=0,909$ respectivamente), y se percibe un menor grado de acuerdo sobre la necesidad de recibir orientación personal ($s=1,162$).

Gráfico 16. Necesidad manifestada por el alumnado de recibir orientación académica, profesional y personal



Confirman los datos anteriores las frecuencias y porcentajes obtenidos en torno a cada una de las opciones de respuesta (de nada necesaria a muy necesaria). De este modo, la mayoría de encuestados considera muy necesaria (54,4%) la **orientación profesional**, el 29,5% la percibe como bastante necesaria y sólo el 5,3% opina que es poco (4,1%) o nada necesaria (1,2%). Del mismo modo, el 79,9% valora bastante (39,2%) o muy necesaria (40,7%) la **orientación sobre aspectos académicos**, e igual que ocurría con la orientación profesional, sólo el 5,2% considera que es poco (4,1%) o nada necesaria (1,1%).

Respecto a la necesidad de recibir **orientación personal**, el alumnado encuestado le concede una menor importancia respecto a la orientación académica y profesional. En este sentido, sólo el 34,2% la considera bastante (23,0%) o muy necesaria (11,2%), el 33,3% estima su necesidad como regular y el 21,0% y 11,5%, la consideran poco o nada necesaria, respectivamente. Se confirma por tanto, al igual que se constataba con el

cálculo de la desviación típica, que existe una mayor discrepancia entre los encuestados en cuanto a la necesidad de recibir orientación personal; de hecho, aproximadamente el mismo porcentaje de alumnos la consideran muy o bastante necesaria (34,2%) y poco o nada necesaria (32,5%).

Estos resultados concuerdan con los obtenidos en otros estudios realizados en diferentes regiones o universidades españolas a lo largo fundamentalmente de las dos últimas décadas y que han contribuido a la identificación de las necesidades de orientación de los universitarios (Isus Barado, 1995; Castellano, 1995; Ausín y otros, 1997; Sánchez, 1999; Campoy y Pantoja, 2000a, 2000b; Sánchez y Gil, 2003); constituyendo, a la par, un gran respaldo y concienciación para la puesta en funcionamiento de iniciativas de orientación y tutoría dentro de las universidades. Algunas de las conclusiones enunciadas en estos estudios ponen de manifiesto que el alumnado señala la necesidad de recibir orientación en relación a todos sus ámbitos (académico, personal, profesional), si bien es en este último en el que la demanda es mayor; al igual que sucede en nuestro trabajo.

En esta línea, Sánchez (1999:199), al analizar las necesidades de orientación de los universitarios madrileños, concluye que “la modalidad de orientación percibida en más alto grado de necesidad es la de orientación e información profesional; con un menor grado de necesidad aparece la orientación personal”. Otra de las investigaciones anteriormente citadas, la realizada por Campoy y Pantoja (2000a, 2000b) en la Universidad de Jaén, refleja resultados similares, dado que los temas que más preocupan al alumnado son los vinculados a la orientación e información profesional: salidas profesionales, información sobre ofertas de empleo, aprender a solicitar un empleo por sector y puestos de trabajo más solicitados. Por su parte, Sánchez y Gil (2003:112) también llegan a la conclusión, tras un estudio basado en el análisis de necesidades de los estudiantes de la Universidad de Extremadura, de que “los estudiantes universitarios extremeños demandan, principalmente, orientación acerca de aspectos profesionales”.

Asimismo, respecto a la orientación profesional, comprobamos que la opinión del alumnado de la Universidad de Santiago de Compostela sigue siendo similar a la manifestada casi siete años antes, en la investigación realizada en el año 2002 en esta misma universidad (Porto, Mosteiro y Castro, 2004). Los datos obtenidos confirman que las necesidades de orientación profesional manifestadas por el alumnado no han disminuido en los últimos años. Frente al 78,4% de encuestados que consideraban

importante recibir orientación e información profesional en la investigación de los autores citados, en nuestro trabajo el 83,9% la sigue considerando bastante (29,5%) o muy necesaria (54,4%).

1.2.2. Necesidades de orientación: valoración del profesorado

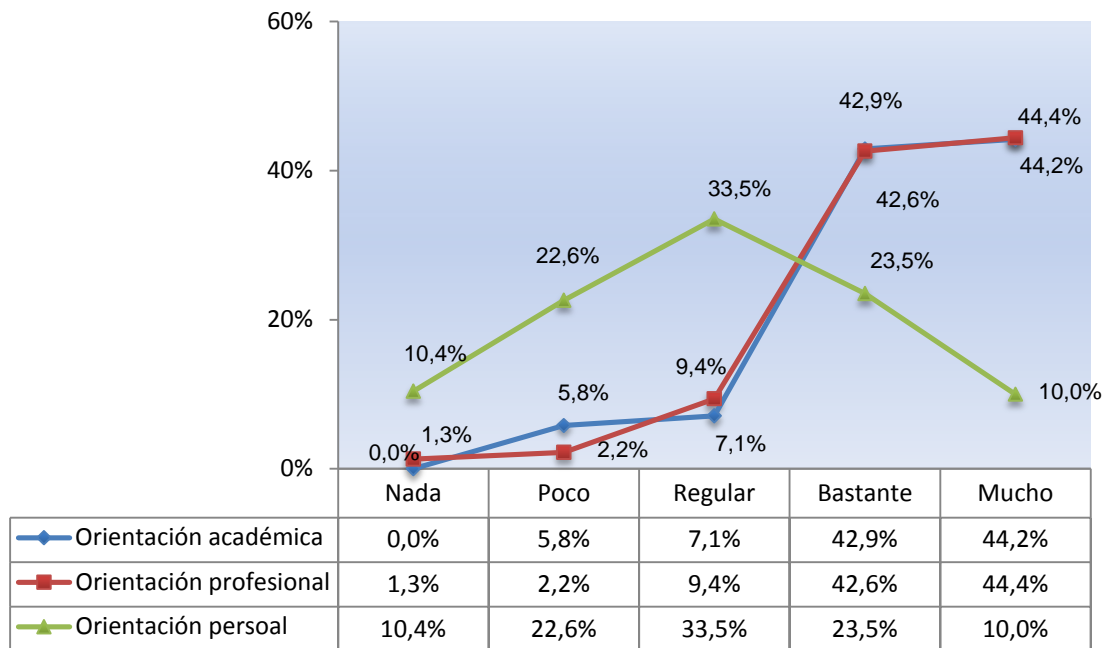
En este apartado abordamos la valoración dada por el profesorado en torno a esta misma cuestión, la necesidad de ofrecer orientación al alumnado sobre aspectos académicos, profesionales y personales (tabla 14 y gráfico 17)

Tabla 14. Necesidad manifestada por el profesorado de ofrecer orientación académica, profesional y personal al alumnado

	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS		FRECUENCIAS Y PORCENTAJES					
	\bar{X}	S	f / %	Nada (1)	Poco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
Orientación académica	4,25	,827	f	---	13	16	96	99
			%	---	5,8	7,1	42,9	44,2
Orientación profesional	4,26	,826	f	3	5	21	95	99
			%	1,3	2,2	9,4	42,6	44,4
Orientación personal	3,00	1,132	f	23	50	74	52	22
			%	10,4	22,6	33,5	23,5	10,0

Los resultados obtenidos son similares a los aportados por el grupo de alumnos y muestran que es la orientación profesional, con una media de 4,26, la que el profesorado considera más necesaria, seguida de la orientación académica, con una media casi idéntica (media=4,25) y de la personal (media=3,00). Es esta última, la orientación personal, la que reúne un menor grado de acuerdo por parte del profesorado respecto a su necesidad en el nivel universitario, como lo refleja una desviación típica de 1,132.

Gráfico 17. Necesidad manifestada por el profesorado de ofrecer orientación académica, profesional y personal al alumnado



Confirman estos datos los porcentajes obtenidos en relación a cada una de las categorías de respuesta. La mayoría de profesores encuestados considera muy o bastante necesario ofrecer orientación académica (87,1%) y orientación profesional (87,0%) al alumnado; por el contrario, un pequeño porcentaje lo considera nada o poco necesario (5,8% en el caso de la orientación sobre aspectos académicos y 3,5% en el caso de la orientación profesional). Consideramos que estos datos son muy positivos en la medida en que reflejan una importante concienciación del profesorado sobre la necesidad de que el alumnado debe recibir, además de formación específica relativa a una determinada titulación, orientación que le ayude en el óptimo desarrollo de su proceso de aprendizaje, así como en la construcción de un proyecto profesional acorde a sus intereses y a su futura inserción laboral.

La respuesta del profesorado es más heterogénea en cuanto a la necesidad de que desde la institución universitaria se ofrezca al alumnado orientación sobre cuestiones de índole personal. De hecho, los resultados recogidos indican que esta necesidad está más cuestionada si la comparamos con los ámbitos de intervención académico y profesional: aproximadamente el mismo porcentaje de profesores la considera nada o poco necesaria (33,0%) y bastante o muy necesaria (33,5%).

1.2.3. Necesidades de orientación: comparativa de las valoraciones de alumnado y profesorado

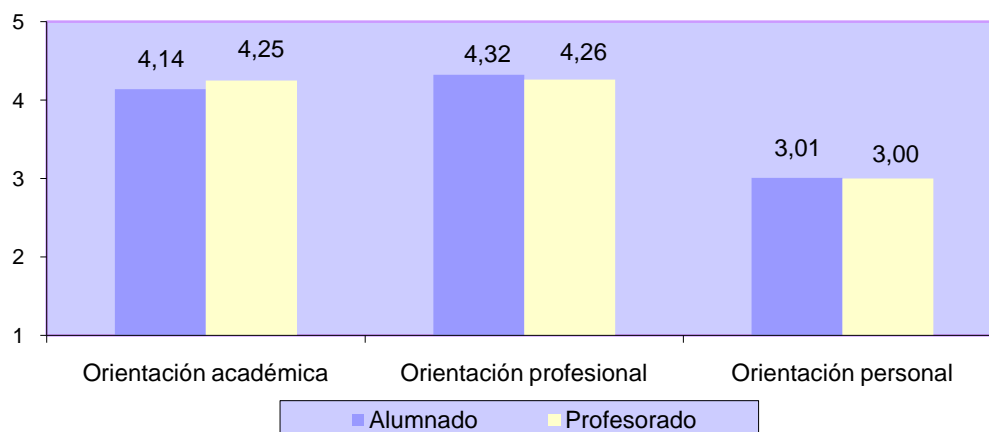
Una vez analizada la valoración del alumnado y del profesorado respecto a las necesidades de orientación de los alumnos consideramos de interés contrastar si existen diferencias significativas en las respuestas otorgadas por ambos colectivos. Para ello, aplicamos la prueba T de Student para muestras independientes. Los resultados recogidos en la tabla 15 nos permiten constatar que no existen diferencias en la necesidad manifestada por profesorado y alumnado acerca de la orientación académica, profesional y personal, con un nivel de significación del 5%, dado que la probabilidad obtenida es en los tres ámbitos superior a este nivel de significación.

Tabla 15. Resultados de la prueba T de Student obtenidos al explorar posibles diferencias en la valoración de profesorado y alumnado sobre la necesidad de proporcionar a este último orientación académica, profesional y personal

ÁMBITOS	Valor de t	p / Sig.
Orientación académica	-1,630	,103
Orientación profesional	,777	,437
Orientación personal	,157	,875

Tal y como se puede observar en el gráfico 18 que se adjunta a continuación, las valoraciones otorgadas por ambos colectivos -alumnado y profesorado- son muy similares respecto a los tres ámbitos de actuación, principalmente en cuanto a las necesidades de carácter personal.

Gráfico 18. Comparativa en la valoración de profesorado y alumnado sobre la necesidad de ofrecer orientación académica, profesional y personal al alumnado (medias)



1.3. Agentes de intervención orientadora

La mayoría de autores indican la necesidad de que en la orientación universitaria participen diferentes agentes, entre los cuales se incluyen tutores y personal específico de los servicios de orientación existentes en la institución, así como otros agentes externos. En este sentido, el modelo integral de orientación plantea la pertinencia de que se consideren diferentes niveles específicos de acción que impliquen a diversos agentes: un primer nivel de intervención protagonizado por el profesor-tutor, un segundo nivel de servicios internos específicos de la propia universidad (servicio de información, de orientación laboral, de atención a alumnos que presentan alguna discapacidad...) y por último, un tercer nivel que estaría compuesto por servicios externos a la propia universidad, también de carácter específico (servicios de colocación, servicios para la igualdad de oportunidades...).

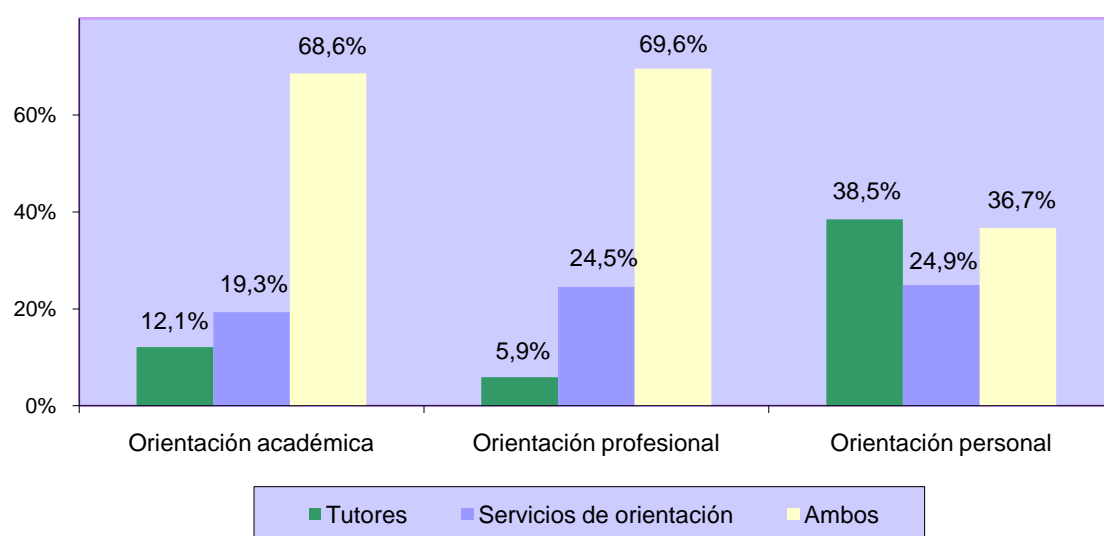
Del mismo modo, el planteamiento de un modelo integral establece que es la propia institución la que, en función de sus características particulares, debe determinar la estructura de los agentes y medios a través de los cuales organizar la orientación. Por este motivo, siguiendo este enfoque, consideramos relevante examinar que agentes son los que, según los principales colectivos implicados -profesorado y alumnado-, deben dar respuesta a las necesidades de orientación, incluyendo para esta valoración los tutores y servicios de la propia universidad, ya que otros servicios externos no dependen de la propia institución, que es el contexto en el que se enmarca nuestra investigación.

En primer lugar presentaremos los resultados obtenidos en la muestra de alumnado, posteriormente la valoración del profesorado y, por último, procederemos a la comparación entre ambos grupos.

1.3.1. Agentes de intervención orientadora: valoración del alumnado

Cuando se pregunta al alumnado sobre los agentes que deberían dar respuesta a las necesidades de orientación, los resultados son similares en los ámbitos académico y profesional, mientras que existe una mayor discrepancia en sus respuestas respecto a los agentes de orientación personal.

Gráfico 19. Agentes de intervención orientadora por ámbitos de actuación: valoración del alumnado (%)



En primer lugar, respecto a la **orientación académica**, el alumnado responde mayoritariamente (68,6%) que ésta debería ser una responsabilidad compartida entre tutores y servicios de orientación, mientras que el 12,1% considera que esta tarea sólo corresponde a los tutores y un 19,3% se inclina por derivar esta función a los servicios de orientación.

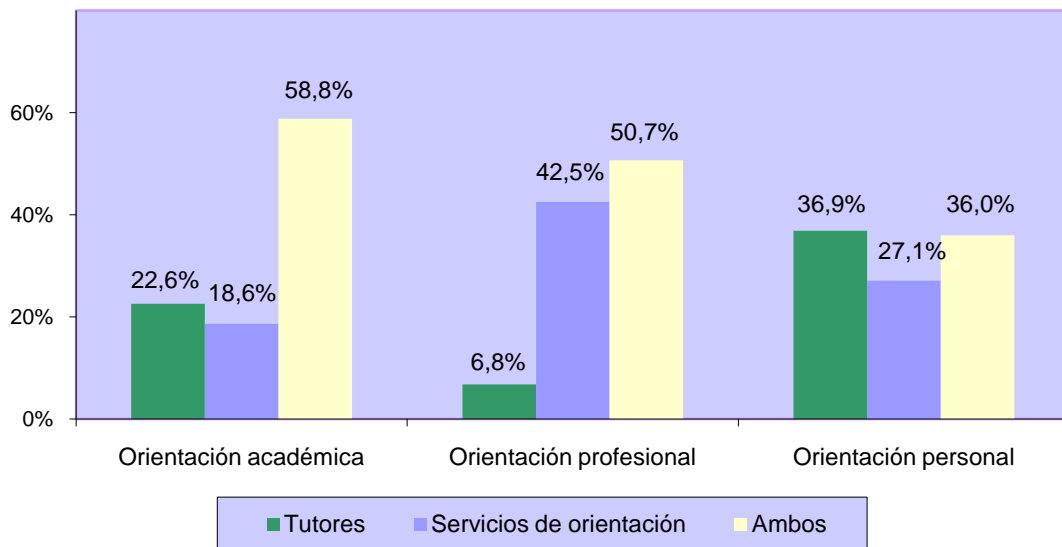
En lo tocante a la **orientación profesional**, es también la opción “ambos” (tutores y servicios de orientación) la que es señalada en mayor medida (69,6%), seguida de la opción de los servicios de orientación (24,5%), mientras que sólo el 5,9% considera que ésta es una tarea que corresponde exclusivamente a los tutores.

La **orientación personal** ofrece de nuevo una mayor divergencia y los porcentajes son similares en las diferentes alternativas de respuesta, aunque la mayor tasa de se sitúa en los tutores (38,5%) y el menor porcentaje en los servicios de orientación (24,9%). El 36,7% considera que son ambos (tutores y servicios de orientación) los responsables de llevar a cabo esta labor.

1.3.2. Agentes de intervención orientadora: valoración del profesorado

Al plantear esta misma cuestión al profesorado, obtenemos los resultados que recoge el gráfico siguiente.

Gráfico 20. Agentes de intervención orientadora por ámbitos de actuación: valoración del profesorado (%)



Más de la mitad del profesorado (58,8%) considera que la **orientación académica** debe ser una tarea compartida por los tutores y los servicios de orientación, mientras que el 22,6% opina que es una tarea exclusiva de la figura del tutor y un 18,6% estima que ofrecer información y orientación sobre cuestiones de índole académica corresponde sólo a los servicios de orientación.

La **orientación profesional** suscita entre el profesorado una mayor diversidad de opiniones y, aunque es también la opción “ambos” (tutores y servicios de orientación) la señalada mayoritariamente por el profesorado (50,7%), un porcentaje importante de profesores (42,5%) atribuye esta labor de forma exclusiva a los servicios de orientación. Por tanto, casi la mitad de profesores encuestados considera que ésta no es una labor que le corresponde como tutor. Sólo el 6,8% considera que corresponde únicamente al tutor informar y orientar al alumnado sobre aspectos profesionales.

Por último, la **orientación personal** es de nuevo la que presenta una mayor heterogeneidad en las respuestas dadas por el profesorado. La orientación personal concierne a la labor de los tutores para un elevado porcentaje de encuestados (72,9%), dado que el 36,9% lo considera exclusivamente como una tarea del tutor y el 36,0% indica que debería implicar a tutores y servicios de orientación. No obstante, el 27,1% del profesorado encuestado considera que la respuesta a las necesidades de orientación personal corresponde de forma exclusiva a los servicios de orientación.

1.3.3. Agentes de intervención orientadora: comparativa de las valoraciones de alumnado y profesorado

Para finalizar este apartado dedicado a los agentes de orientación, contrastamos la valoración de alumnado y profesorado respecto a esta cuestión. Los resultados, al aplicar la prueba estadística Chi-cuadrado, y que se muestran en la tabla 16, indican la existencia de diferencias significativas en la valoración de ambos colectivos sobre los agentes que deben dar respuesta a las necesidades de orientación académica y profesional, a un nivel de significación del 1%, dado que la probabilidad obtenida es en ambos casos inferior a este valor ($p=0,001$ y $p=0,000$ respectivamente). No obstante, no se aprecian diferencias significativas respecto a los agentes de orientación personal.

Tabla 16. Resultados de la prueba Chi-cuadrado al explorar posibles diferencias en la valoración de alumnado y profesorado respecto a los agentes que deben dar respuesta a las necesidades de orientación académica, profesional y personal

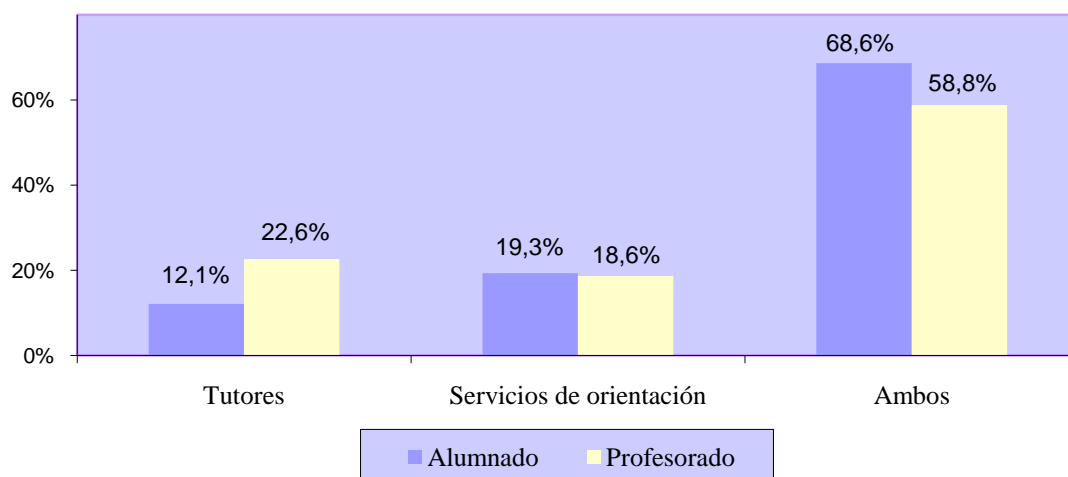
VARIABLES	Chi-cuadrado de Pearson		
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Agentes de orientación académica – colectivo (alumnado/profesorado)	14,643	2	,001**
Agentes de orientación profesional – colectivo (alumnado/profesorado)	27,635	2	,000**
Agentes de orientación personal – colectivo (alumnado/profesorado)	,407	2	,816

** La diferencia es significativa al nivel de significación de 0,01

Veamos a continuación cómo se producen estas diferencias respecto a cada uno de los ámbitos.

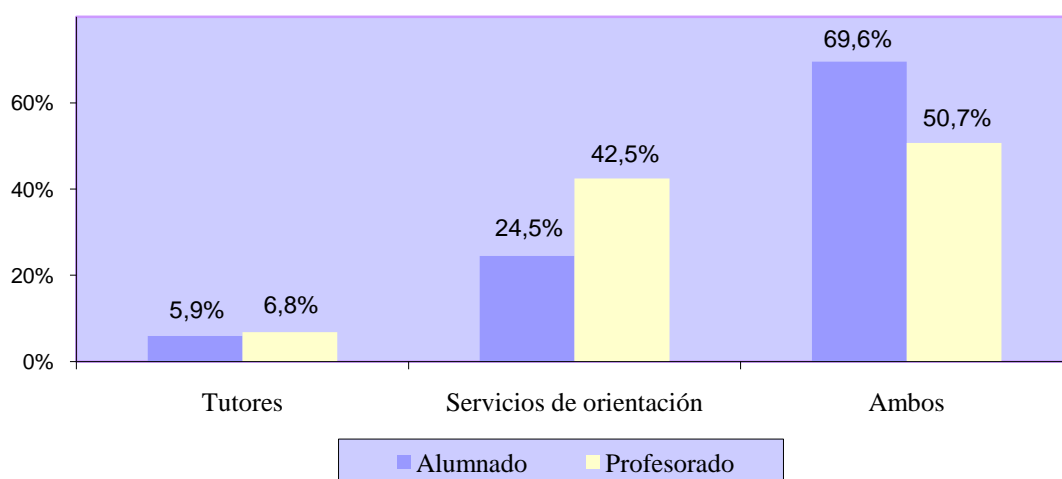
En primer lugar, respecto a los agentes de **orientación académica**, comprobamos que ambos grupos conceden un importante papel a los tutores en la acción de guiar al alumnado sobre aspectos académicos; pero es el profesorado el que considera en mayor medida que es un rol que deben desempeñar de forma exclusiva el tutor, tal y como refleja el gráfico 21 que se muestra a continuación.

Gráfico 21. Agentes de orientación académica: valoración de alumnado y profesorado (%)



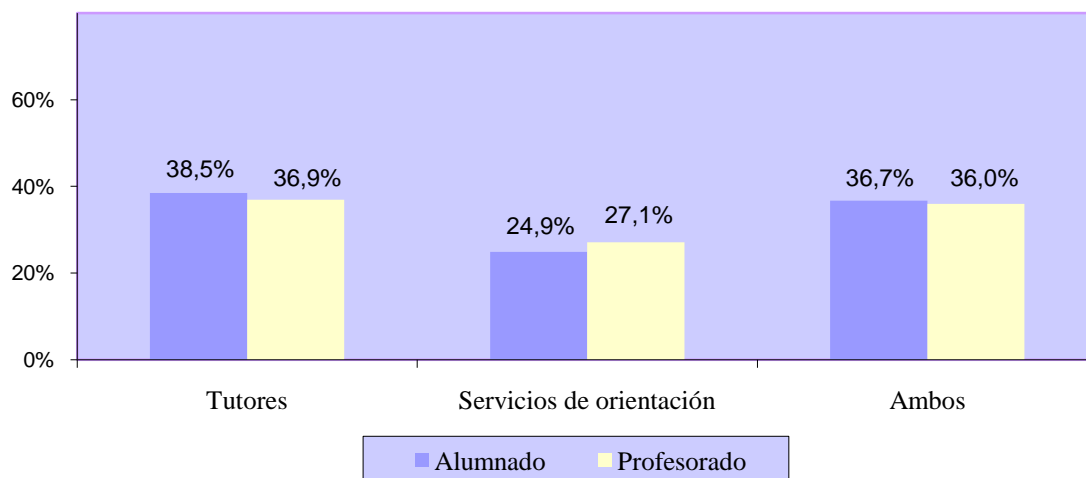
Los agentes que deben atender las necesidades de **orientación profesional** del alumnado es el aspecto que genera mayor discrepancia entre ambos grupos. Es el profesorado (42,5%) el que otorga un mayor peso a los servicios de orientación, en relación a la respuesta que proporciona el alumnado (24,5%). Aún así, los mayores porcentajes de respuesta se producen en la categoría “ambos” (69,6% y 50,7% respectivamente según profesores y alumnos).

Gráfico 22. Agentes de orientación profesional: valoración de alumnado y profesorado (%)



En lo tocante a los agentes de **orientación sobre necesidades de índole personal** no se aprecian diferencias significativas en la valoración de alumnado y profesorado y de hecho, los porcentajes en torno a las diferentes opciones de respuesta son similares (ver gráfico 23).

Gráfico 23. Agentes de orientación personal: valoración de alumnado y profesorado (%)



Comprobamos, por tanto, que a pesar de las diferencias encontradas en la valoración de profesorado y alumnado, ambos grupos consideran mayoritariamente necesario que la orientación al alumnado sobre aspectos académicos, profesionales y personales sea una labor compartida entre los tutores y los servicios de orientación.

Estos datos confirman la necesidad de que la tarea orientadora en la universidad cuente con diferentes niveles y agentes de orientación, no fundamentándose sólo en la acción tutorial, sino que es preciso contar también con programas o servicios de orientación que hagan posible afrontar contenidos de la intervención orientadora a los que no puede darse respuesta a través de la tutoría.

1.4. Fuentes de información y/o orientación a las que acude el alumnado

En la actualidad, el alumnado de la USC dispone de diferentes fuentes a las que acudir para solicitar información u orientación, entre las que destacan agentes de la propia institución, como el profesorado en su rol de tutor, u otros servicios de información y orientación al alumnado como el Centro de Orientación Integral al Estudiante (COIE), la Oficina de Información Universitaria (OIU) y los Servicios de Apoyo al Emprendimiento y al Empleo (SAEE). También existen otras fuentes externas a la propia institución universitaria a las que el alumnado puede recurrir para dar respuesta a problemáticas o dudas que generalmente requieren un mayor grado de especialización (Servizo Galego de Colocación, Colegios Profesionales, Asociaciones...). Por último, otras fuentes no institucionalizadas e informales pueden estar constituidas por la familia, el grupo de compañeros y amigos o la red Internet, que constituye en la actualidad una importante fuente de información para el alumnado.

En este sentido, resultaba de interés preguntar al alumnado acerca de las fuentes a las que acude en busca de información. Los resultados obtenidos figuran en la tabla que se muestra a continuación.

Tabla 17. Fuentes a las que acude actualmente el alumnado cuando necesita información y/o orientación

FUENTES	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS		FRECUENCIAS Y PORCENTAJES					
	\bar{X}	S	f / %	Nada (1)	Poco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
Profesorado (tutores)	2,64	1,039	f	90	215	201	118	22
			%	13,9	33,3	31,1	18,3	3,4
Familia, amigos o compañeros	4,00	,991	f	14	49	85	271	224
			%	2,2	7,6	13,2	42,1	34,8
Ayuda externa (Administración...)	2,39	1,045	f	142	220	174	88	14
			%	22,3	34,5	27,3	13,8	2,2
Servicios de orientación de la Universidad	2,48	1,173	f	162	178	156	117	27
			%	25,3	27,8	24,4	18,3	4,2
Información que proporciona Internet	3,84	1,027	f	21	50	119	268	181
			%	3,3	7,8	18,6	41,9	28,3

Las medias obtenidas indican que el alumnado acude mayoritariamente a la familia, amigos o compañeros para resolver sus dudas (4,00) y a la información que proporciona Internet (3,84). Con menor frecuencia se dirigen a solicitar información y/u orientación al profesorado (2,64) y los servicios de orientación (2,48); en ambos casos con una media que oscila entre “poco” y “regular”. Del mismo modo, otras instituciones y servicios externos a la propia institución universitaria (2,39) son también poco recurridos por el alumnado a la hora de resolver sus dudas.

Cabría destacar que son los servicios de la propia institución, cuya principal función es precisamente la de ofrecer información y orientación al alumnado, a los que éste recurre con menor frecuencia, junto con otros agentes y servicios externos, lo que nos lleva a reflexionar sobre el papel que juegan en la actualidad estos servicios y el que en realidad deberían tener. En efecto, sólo el 22,5% afirma usar “bastante” (18,3%) o “mucho” (4,2%) estos servicios.

En este sentido, nos gustaría resaltar que en el informe de la ANECA (2009) *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización*, se concluye que “los recursos institucionales ofertados por la universidad para la orientación y la inserción laboral no parecen tener una incidencia muy significativa (en torno al 10%) en el proceso de inserción, a excepción de la gestión de las prácticas externas durante la carrera” (pág. 36).

Del mismo modo, los tutores son una fuente de información que en pocas ocasiones utiliza el alumnado para dar respuesta a las dudas que se les presentan, ya que sólo el 21,7% indica recurrir a éstos con bastante (18,3%) o mucha frecuencia (3,4%).

1.5. Satisfacción del alumnado con la orientación recibida en la universidad y necesidad de crear un servicio de orientación específico en cada centro

Cuando se pregunta al alumnado sobre la satisfacción con la orientación recibida en la universidad, la valoración que realiza es, en general, regular (51,9%) y baja (23,5% poco satisfecho y 7,2% nada satisfecho). De hecho, la media obtenida es de 2,80 (próxima al valor “regular”). Sólo un 16,6% se muestra bastante satisfecho y un 0,8% afirma encontrarse muy satisfecho.

Tabla 18. Satisfacción general del alumnado con la orientación recibida en la universidad

Estadísticos descriptivos		Porcentajes				
\bar{X}	S	Nada satisfecho (1)	Poco satisfecho (2)	Regular (3)	Bastante satisfecho (4)	Muy satisfecho (5)
2,80	0,825	7,2	23,5	51,9	16,6	0,8

Estos resultados coinciden con los obtenidos en otras investigaciones realizadas en diversas universidades españolas, como el realizado en la Universidad de Jaén por Campoy y Pantoja (2000a, 2000b), en las Universidades de Huelva y Sevilla (Martín, Moreno y Padilla, 1998) y en las Universidades madrileñas (Sánchez, 1999). Este bajo grado de satisfacción expresado por el alumnado nos induce a pensar que solicita por parte de la universidad una mayor atención a las acciones de información y orientación. De hecho, si asumimos que la orientación debe constituirse como un proceso continuo, a lo largo de toda la vida, parece indudable que ésta debe hacerse extensible al contexto universitario y dar respuesta a las necesidades de este colectivo.

Otros autores e investigaciones también han puesto de manifiesto la necesidad de que los servicios de orientación se ubiquen en el propio centro -facultad o escuela universitaria-, dentro de un sistema de servicios descentralizado, con la finalidad de responder mejor a las necesidades del alumnado respecto a la titulación cursada, las salidas profesionales, ofertas específicas de empleo... Por este motivo, y dado que la Universidad de Santiago de Compostela no cuenta con estos servicios, sino con servicios centralizados para todo el estudiantado, consideramos conveniente preguntar al alumnado sobre la pertinencia de desarrollar iniciativas en esta línea.

Al respecto, la mayoría de alumnos (94,6%) considera bastante (34,4%) o muy necesario (60,4%) contar con un servicio en cada una de las facultades o escuelas universitarias que facilite información y/o orientación especializada; de hecho, en una escala donde 1=nada necesario y 5=muy necesario, la media obtenida es de 4,54, muy próxima a este último valor.

Tabla 19. Valoración del alumnado sobre la necesidad de contar con un servicio de orientación en el propio centro

Estadísticos descriptivos		Porcentajes				
\bar{X}	S	Nada necesario (1)	Poco necesario (2)	Indiferente (3)	Bastante necesario (4)	Muy necesario (5)
4,54	0,641	0,2	1,1	4,0	34,4	60,4

1.6. Recapitulación de los principales resultados obtenidos (objetivo específico 1)

Los principales resultados obtenidos en relación al primer objetivo específico se sintetizan en el cuadro que se adjunta a continuación.

Cuadro 21. Principales resultados obtenidos en relación al primer objetivo específico

PRINCIPALES RESULTADOS OBTENIDOS	
1.1.Grado de conocimiento del alumnado sobre la titulación en el momento de iniciar sus estudios universitarios	
-	Un gran porcentaje de alumnado reconoce que su grado de conocimiento sobre la titulación en el momento en que la inició era en general baja.
1.2.Las necesidades de orientación del alumnado en torno a aspectos académicos, profesionales y personales	
-	Es la orientación profesional la que el alumnado demanda en mayor medida, seguida de la orientación académica. De hecho, el 83,9% considera bastante o muy necesario ofrecer orientación profesional al alumnado y el 79,9% valoran como bastante o muy necesaria la orientación sobre aspectos académicos. Se percibe no obstante una mayor discrepancia entre los encuestados en cuanto a la necesidad de recibir orientación personal, de hecho, aproximadamente el mismo porcentaje de alumnos la consideran muy o bastante necesaria (34,2%) y poco o nada necesaria (32,5%).
-	La opinión del profesorado al respecto es similar a la del alumnado, de hecho, no se encuentran diferencias significativas en la valoración dada por ambos grupos. Para éste es también la orientación profesional la más necesaria, seguida de la orientación académica, mientras que la mayor heterogeneidad de respuestas, al igual que ocurría en la muestra de alumnado, se manifiesta respecto a la orientación sobre cuestiones de índole más personal.
1.3.Agentes de intervención orientadora	
-	Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la valoración de alumnado y profesorado sobre los agentes de orientación académica y profesional que deben dar respuesta a las necesidades de orientación del alumnado, no así en relación a la orientación personal.
-	Respecto a la orientación académica, tanto profesorado como alumnado consideran mayoritariamente que ésta debería ser una responsabilidad compartida entre tutores y servicios de orientación, pese a que es el alumnado el que muestra un mayor acuerdo al respecto (68,6% de alumnos y 58,8% de profesores).

Constatamos por tanto, pese a las diferencias encontradas, que ambos grupos conceden un importante papel a los tutores en la acción de guiar al alumnado sobre aspectos académicos.

- En cuanto a los agentes que deben atender las necesidades de orientación profesional del alumnado sigue siendo la opción “ambos” (tutores y servicios de orientación) la que es señalada en mayor medida por alumnado (69,6%) y profesorado (50,7%). Aún así, este último otorga un mayor peso en esta atención a los servicios de orientación, de hecho, un porcentaje importante (42,5%) atribuye esta labor de forma exclusiva a los servicios de orientación, lo que indica que casi la mitad de profesores encuestados no considera que ésta sea una labor que le corresponda como tutor.
- Las respuestas de profesorado y alumnado son similares en cuanto a qué agentes deben dar respuesta a las necesidades de orientación personal, de hecho, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. Ambos grupos implican mayoritariamente a los tutores en la respuesta a estas necesidades.

1.4.Fuentes de información y/o orientación a las que acude el alumnado

- El alumnado acude mayoritariamente a la familia, amigos o compañeros y a la información que proporciona Internet para solucionar sus dudas, y en menor medida al profesorado y los servicios de orientación.

1.5.Satisfacción del alumnado con la orientación recibida en la universidad y necesidad de crear un servicio de orientación específico en cada centro

- Si unimos los resultados anteriores a la respuesta dada por el alumnado respecto a su satisfacción con la orientación recibida en la universidad, cuya valoración es baja, se constata una mayor solicitud por parte de éste de que la universidad preste una mayor atención a las acciones de información y orientación.
- En este sentido, cabe destacar además que en la presente investigación hemos constatado como la mayoría de alumnos (94,6%) considera que sería bastante o muy necesario contar con un servicio en cada una de las facultades que facilite información y/o orientación especializada sobre su titulación, salidas profesionales, opciones formativas en el extranjero...

2. RESPONSABILIDAD DEL PROFESORADO EN RELACIÓN A LA TUTORÍA Y FUNCIONES

Partiendo del principal objetivo del presente trabajo de investigación y una vez que nos hemos aproximado a la valoración de profesorado y alumnado sobre las necesidades de orientación de este último, hemos considerado necesario indagar en la visión de ambos sobre los principales objetivos y funciones de la acción tutorial. En este sentido, en el presente apartado se analiza, en primer lugar, la percepción de alumnado y profesorado sobre cuál es la responsabilidad de este último en relación a la tutoría; y, en segundo lugar, cuáles son las funciones a las que según ambos colectivos da respuesta actualmente la tutoría y a las que debería contribuir según ambos colectivos. Para ello, se ha analizado la información obtenida a partir de las preguntas 12 y 13 del cuestionario del alumnado y 11, 12 y 13 del cuestionario de profesorado, dando respuesta al segundo objetivo específico:

Conocer y comparar la percepción de profesorado y alumnado sobre las funciones de la tutoría en la actualidad y sus expectativas respecto a la acción tutorial.

Dar cuenta de los resultados obtenidos al respecto nos lleva a estructurar el presente apartado teniendo en consideración la información que se indica el cuadro 22.

Cuadro 22. Estructura de la exposición de los resultados en relación al segundo objetivo específico

SUBAPARTADOS	ANÁLISIS DESCRIPTIVOS (MUESTRA)	ANÁLISIS COMPARATIVOS
2.1. Responsabilidad del profesorado en relación a la tutoría	Alumnado	Alumnado-profesorado
	Profesorado	
2.2. Funciones de la tutoría en la actualidad y expectativas al respecto	Alumnado	Funciones de la tutoría en la actualidad (alumnado) – expectativas (alumnado)
	Profesorado	Funciones de la tutoría en la actualidad (profesorado) – expectativas (profesorado)
	-----	Comparativa alumnado-profesorado sobre las funciones de la tutoría en la actualidad
		Comparativa alumnado-profesorado sobre las expectativas respecto a estas funciones

2.1. Responsabilidad del profesorado en relación a la tutoría

Numerosos autores (Watts y Van Esbroeck, 1998b; Rosales, 2000; Van Esbroeck, 2002a; Rodríguez Moreno, 2002; Hernández de la Torre, 2002; Rodríguez Espinar y otros, 2004; Gairín y cols., 2004; Gallego Matas, 2006; Pérez Boullosa, 2006; González Maura, 2006; García Nieto, 2008) nos recuerdan que la tutoría universitaria debe abordarse desde una triple perspectiva: personal, académica y profesional. No obstante, en el ámbito universitario se encuentran -asumiendo la reflexión realizada por Sebastián y Sánchez (1999:248)- posiciones muy dispares:

“...desde aquellos que consideran que la universidad sólo debe atender las necesidades académicas, y las demás necesidades no son asunto directo de ésta, hasta quienes consideran la orientación como un elemento más del esfuerzo conjunto que la universidad ha de realizar para lograr los objetivos de desarrollo integral de la persona, asumiendo la conjunción docente-orientador”.

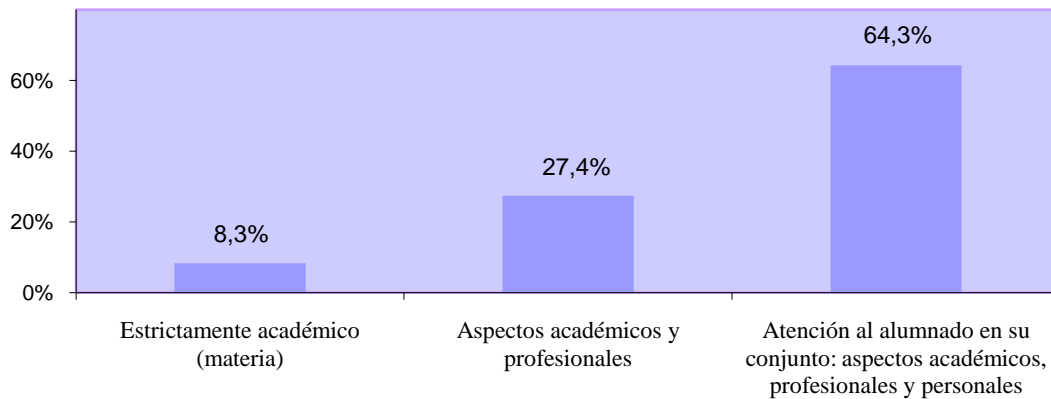
En este sentido, hemos querido conocer cuál es la responsabilidad que según alumnado y profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela debe asumir este último en su rol como tutor. Para ello, se planteó a ambos grupos una cuestión en la que debían indicar si la tutoría debe limitarse al ámbito estrictamente académico, la materia que imparte, si debería incidir en aspectos académicos y profesionales o si, por el contrario, tendría que tener en consideración al alumno en su conjunto, prestando atención a aspectos académicos, profesionales y personales.

A continuación se recogen los resultados obtenidos en la muestra de alumnado y profesorado, para posteriormente proceder a comparar ambas valoraciones.

2.1.1. Responsabilidad del profesorado en relación a la tutoría: valoración del alumnado

Cuando se pregunta al alumnado en qué consiste la responsabilidad del profesorado en relación a la tutoría, éstos señalan mayoritariamente (64,3%) que su labor debería tener en cuenta al alumnado en su conjunto, prestando atención a aspectos académicos, profesionales y personales. No obstante, el 27,4% considera que el profesorado sólo debe incidir en el asesoramiento y la orientación sobre aspectos académicos y profesionales, y sólo un 8,3% considera que la labor de los tutores debe limitarse al ámbito estrictamente académico, a la materia que imparte.

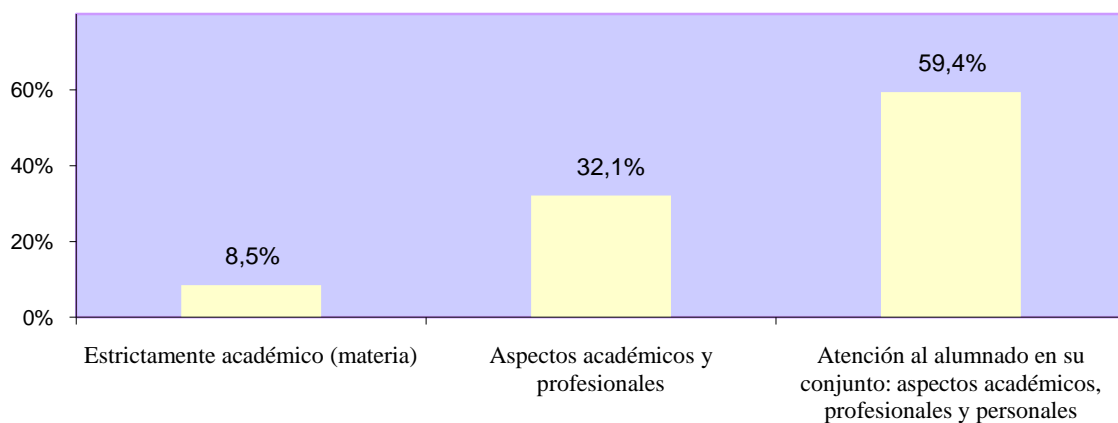
Gráfico 24. Valoración del alumnado sobre la responsabilidad del profesorado en relación a la tutoría



2.1.2. Responsabilidad del profesorado en relación a la tutoría: valoración del profesorado

En opinión de la mayoría de profesorado encuestado (59,4%) éste debe responsabilizarse en su labor como tutor de la atención al alumnado en su conjunto, teniendo en consideración aspectos académicos, profesionales y personales. Sin embargo, el 32,1% considera que la labor tutorial debería incidir en aspectos académicos y profesionales y el 8,5% restringe este papel a lo estrictamente académico, la materia que imparte. Se confirma por tanto la reflexión de Sebastián y Sánchez (1999) anteriormente comentada, en la que se asumían posiciones dispares en la opinión del profesorado sobre su responsabilidad como tutor, aunque contrariamente a lo que esperábamos, más de la mitad apuestan por considerar al alumnado atendiendo a necesidades académicas, personales y profesionales, y, consecuentemente, atendiendo a su desarrollo integral como persona, postura ampliamente defendida por los autores que trabajan el tema.

Gráfico 25. Valoración del profesorado sobre su responsabilidad en relación a la tutoría



2.1.3. Responsabilidad del profesorado en relación a la tutoría: comparativa entre alumnado y profesorado

Una vez analizadas las opiniones de profesorado y alumnado, y aun teniendo en consideración que los datos obtenidos en ambas muestras son similares, consideramos conveniente comparar sus valoraciones a través de la prueba estadística de Chi cuadrado, para contrastar si existen o no diferencias estadísticamente significativas.

Al aplicar esta prueba obtenemos un valor de probabilidad (0,372) superior al nivel de significación 0,05, por lo que se establece que no existen diferencias en la valoración de ambos colectivos respecto a cuál es la responsabilidad del profesorado en relación a la tutoría.

Tabla 20. Valores del coeficiente de Chi-cuadrado obtenidos al explorar posibles diferencias en la valoración de alumnado y profesorado sobre la responsabilidad de este último en relación a la tutoría

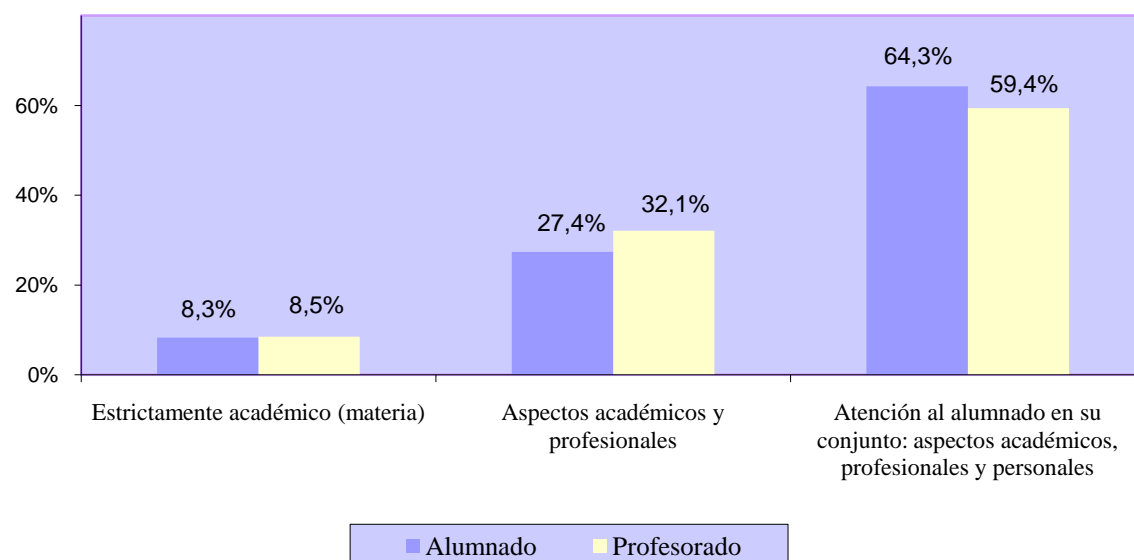
VARIABLES	Chi-cuadrado de Pearson		
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Responsabilidad del profesorado en relación a la tutoría – colectivo (alumnado/profesorado)	1,976	2	,372

El gráfico 26 que se adjunta a continuación incluye los porcentajes de alumnado y profesorado en relación a cada una de las opciones de respuesta, y, como vemos, ambos consideran, con porcentajes muy similares, que la labor del tutor debe sobrepasar lo estrictamente académico, la materia que imparte (sólo el 8,3% del alumnado y 8,5% del profesorado señala esta opción). Los porcentajes en relación a las dos restantes opciones de respuesta también son similares, aunque cabe destacar que es el alumnado el que en mayor grado atribuye al tutor una labor de atención al alumnado teniendo en consideración tanto aspectos académicos como profesionales y personales (64,3%) frente al 59,4% del profesorado que señala esta opción de respuesta.

Concluimos por tanto que, contrariamente a lo que esperábamos, un bajo porcentaje de alumnado y profesorado considera que el rol de estos últimos como tutores se limita al ámbito estrictamente académico, y la mayoría perciben que la acción

tutorial debe tomar en consideración al alumnado en su conjunto, prestando atención fundamentalmente a aspectos académicos y profesionales, pero también personales.

Gráfico 26. Responsabilidad del profesorado en relación a la tutoría: valoración de profesorado y alumnado (%)



2.2. Funciones de la tutoría en la actualidad y expectativas al respecto

Tal y como establecíamos en el segundo capítulo del presente trabajo de investigación, numerosos autores han tratado de establecer cuáles son las funciones que debe asumir la tutoría en la universidad (Adame, 2002; García Nieto y cols., 2004; Gil Flores y otros, 2004; Hernández y Torres, 2005; Gallego, 2006 y Sobrado, 2008, entre otros). En el desarrollo del estudio empírico, se han incluido, para ser valoradas por alumnado y profesorado, diferentes funciones que se han formulado siguiendo las señaladas por los diferentes autores.

Hemos tratado de indagar en primer lugar, a cuáles de estas funciones, según profesorado y alumnado, da respuesta actualmente la tutoría en nuestra universidad, y en segundo lugar, en qué medida consideran que deberían estar presentes. En ambos casos se ha pedido a uno y otro colectivo que valoren dichas funciones en base a cinco categorías de respuesta: nada (1), poco (2), regular (3), bastante (4) y mucho (5).

Analizar los resultados obtenidos nos ha llevado a estructurar el presente apartado teniendo en consideración, en primer lugar, el análisis de los datos obtenidos de la muestra de alumnado y en segundo lugar, la valoración del profesorado. Finalmente, se analizan posibles diferencias en la valoración dada por ambos al respecto.

2.2.1. Funciones de la tutoría: percepción del alumnado

2.2.1.1. Funciones a las que da respuesta la tutoría en la actualidad según el alumnado

Se incluyen a continuación los resultados obtenidos al solicitar al alumnado su valoración sobre a cuáles de las funciones arriba recogidas da respuesta la tutoría en la actualidad (ver tabla 21 y gráfico 27) -tanto las frecuencias y porcentajes en torno a las diferentes opciones de respuesta de cada una de estas funciones como estadísticos descriptivos como la media y desviación típica-.

Tabla 21. Funciones a las que da respuesta la tutoría en la actualidad según la valoración del alumnado

FUNCIONES	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS		f %	FRECUENCIAS Y PORCENTAJES				
	\bar{X}	S		Nada (1)	Poco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
Apoyar y complementar la formación del alumno	2,86	1,092	f	64	148	227	110	52
			%	10,6	24,6	37,8	18,3	8,7
Ofrecer una atención más individualizada al alumnado	3,15	1,239	f	66	116	165	152	102
			%	11,0	19,3	27,5	25,3	17,0
Facilitar la evaluación continua del alumnado	2,43	1,164	f	162	138	184	82	28
			%	27,3	23,2	31,0	13,8	4,7
Motivar al alumnado hacia el estudio	2,40	1,396	f	160	171	162	78	27
			%	26,7	28,5	27,0	13,0	4,5
Ayudar al alumno en su proceso de formación como persona	1,98	1,079	f	245	174	117	34	21
			%	41,5	29,4	19,8	5,8	3,6
Fomentar una mayor autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje	2,31	1,125	f	178	156	161	80	17
			%	30,1	26,4	27,2	13,5	2,9
Dar apoyo en el acceso y adaptación del alumnado a la universidad	2,07	1,106	f	226	166	129	47	20
			%	38,4	28,2	21,9	8,0	3,4
Ayudar al alumno a configurar su itinerario académico y profesional: elección de especialidades,..	1,92	1,090	f	273	153	103	43	17
			%	46,3	26,0	17,5	7,3	2,9
Ayudar al alumno a mejorar sus métodos de trabajo: planificación y organización del tiempo, hábitos de estudio...	1,95	1,095	f	264	155	109	45	17
			%	44,7	26,3	18,5	7,6	2,9
Atender diferentes dudas del alumno y, si es necesario, derivarlo a otros servicios o instituciones	2,66	1,255	f	129	140	177	86	63
			%	21,7	23,5	29,7	14,5	10,6
Trabajar competencias clave en la inserción laboral del alumnado (resolución de problemas,...)	2,04	1,081	f	224	160	116	45	15
			%	40,0	28,6	20,7	8,0	2,7
Establecer vínculos entre la formación recibida y la realidad social y laboral	2,03	1,060	f	230	172	130	39	16
			%	39,2	29,3	22,1	6,6	2,7
Facilitar al alumno el tránsito desde la Universidad al mundo laboral	1,87	1,050	f	260	158	93	28	17
			%	46,8	28,4	16,7	5,0	3,1

Gráfico 27. Funciones a las que da respuesta la tutoría en la actualidad según la valoración del



Teniendo en consideración estos datos, comprobamos que la mayoría de las funciones no supera la valoración media “3,00” que se corresponde con la categoría de respuesta “regular”, sólo lo hace la función “ofrecer una atención más individualizada al alumnado” (media=3,15); que es también considerada por la mayoría de autores consultados y referidos en el marco teórico, como el eje vertebrador de la función tutorial, dado que prestar una atención individualizada a los alumnos facilita lograr el máximo desarrollo de las potencialidades de cada estudiante.

Es también, no obstante, la que suscita posiciones más diferentes por parte del alumnado, tal y como refleja la desviación típica ($S=1,239$) y la distribución de los porcentajes obtenidos en cada una de las categorías de respuesta: el 25,3% considera que las tutorías cumplen bastante esta función y el 17,0% cree que lo hacen mucho,

mientras que el 19,3% le otorgan una valoración de “poco” y el 11,0% de “nada”. El mayor número de alumnos se sitúa en la opción de respuesta “regular” (27,5%).

Las restantes medias más elevadas se corresponden con funciones directamente vinculadas a una función asesora y supervisora del trabajo académico del alumnado, donde el profesor en su rol como tutor facilita la mejora de los procesos de aprendizaje del estudiante a través de una tutoría más personalizada. Son las siguientes: “apoyar y complementar la formación del alumno” (media=2,86), “facilitar la evaluación continua” (media=2,43) y “motivar al alumnado hacia el estudio” (media=2,40). Esta última es la que presenta una mayor heterogeneidad en las respuestas obtenidas, con una desviación típica de 1,396, lo que muestra que el alumnado ha vivido de forma muy diferente la labor tutorial en relación a esta función: el 26,7% considera que no se ha sentido motivado por el tutor, el 28,5% indica que poco, el 27,0% regular y sólo el restante 17,5% señala que las tutorías le han servido para motivarlo bastante (13,0%) o mucho (4,5%) hacia el estudio.

Otra de las funciones que adquiere una mayor media está vinculada con la atención a dudas que pueden surgir al alumnado sobre diferentes cuestiones, no vinculadas necesariamente a la materia que imparte el profesor, e incluso si fuese necesario, derivarlo a otros servicios o instituciones (media=2,66). Aún así, pese a ser una de las funciones con una mayor media, sólo el 14,5% considera que las tutorías cumplen bastante esta función y el 10,6% que lo hace mucho.

Con una media ligeramente superior al valor “2,00-poco”, se encuentra una de las funciones que más peso adquiere en la nueva realidad que marca el Espacio Europeo de Educación Superior: “fomentar una mayor autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje” (media=2,31). Esta es una función que según la opinión del alumnado no se encuentra muy desarrollada en la labor tutorial; de hecho, sólo el 16,4% considera que está bastante (13,5%) o muy presente (2,9%) en la labor tutorial, mientras que la mayoría, el 56,5%, consideran que lo está “poco” (26,4%) o “nada” (30,1%).

Otras funciones que obtienen una valoración media más baja son: “ofrecer apoyo en el acceso y adaptación del alumnado a la universidad” (media=2,07) y ayudar al alumnado “en su proceso de formación como persona” (media=1,98), “a mejorar sus métodos de trabajo: organización del tiempo...” (media=1,95) y “a configurar su itinerario académico o profesional” (media=1,92).

Del mismo modo, otras funciones vinculadas directamente con la formación para la inserción laboral y el desempeño de un puesto de trabajo como “trabajar competencias clave en la formación del alumnado como la resolución de problemas, habilidades de comunicación...” (media=2,04), “establecer vínculos entre la formación recibida y la realidad social y laboral” (media=2,03) y “facilitar al alumno el tránsito desde la Universidad al mundo laboral” (media=1,87) son funciones que reciben una valoración media en torno a la categoría de respuesta “poco”, por lo que, en opinión del alumnado, las tutorías todavía no contribuyen en gran medida a esta labor.

2.2.1.2.Expectativas del alumnado sobre las funciones a las que debería dar respuesta la tutoría

Teniendo en consideración estas mismas funciones, se preguntó paralelamente al alumnado en qué medida consideraban que éstas deberían estar presentes en la labor tutorial (expectativas), en una escala de igual respuesta que en el caso anterior, donde 1 se corresponde con la categoría de respuesta “nada” y 5 supone la mayor valoración “mucho” (ver tabla 22 y gráfico 28).

Los datos obtenidos son muy diferentes a los analizados en el subapartado anterior, y en esta ocasión todas las medias de cada una de las funciones superan el valor 3 “regular”, lo que significa que el alumnado tiene unas expectativas muy superiores en relación a las funciones que debe asumir la labor tutorial que las que realmente percibe en la actualidad.

Tabla 22. Expectativas del alumnado sobre las funciones a las que debería dar respuesta la tutoría

FUNCIONES	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS		f %	FRECUENCIAS Y PORCENTAJES				
	\bar{X}	S		Nada (1)	Poco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
Apoyar y complementar la formación del alumno	4,55	,729	f	4	7	39	161	386
			%	0,7	1,2	6,5	27,0	64,7
Ofrecer una atención más individualizada al alumnado	4,42	,818	f	4	15	58	175	345
			%	0,7	2,5	9,7	29,3	57,8
Facilitar la evaluación continua del alumnado	3,93	1,166	f	40	25	111	179	243
			%	6,7	4,2	18,6	29,9	40,6
Motivar al alumnado hacia el estudio	4,07	1,150	f	34	28	89	161	289
			%	5,7	4,7	14,8	26,8	48,1
Ayudar al alumno en su proceso de formación como persona	3,34	1,418	f	101	62	128	140	168
			%	16,9	10,4	21,4	23,4	28,0
Fomentar una mayor autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje	3,94	1,197	f	43	26	113	162	256
			%	7,2	4,3	18,8	27,0	42,7
Dar apoyo en el acceso y adaptación del alumnado a la universidad	3,94	1,197	f	39	34	116	153	257
			%	6,5	5,7	19,4	25,5	42,9
Ayudar al alumno a configurar su itinerario académico y profesional: elección de especialidades,..	4,19	1,119	f	30	28	71	156	318
			%	5,0	4,6	11,8	25,9	52,7
Ayudar al alumno a mejorar sus métodos de trabajo: planificación y organización del tiempo, hábitos de estudio...	3,72	1,330	f	64	51	113	149	222
			%	10,7	8,5	18,9	24,9	37,1
Atender diferentes dudas del alumno y, si es necesario, derivarlo a otros servicios o instituciones	4,26	1,075	f	28	16	71	141	340
			%	4,7	2,7	11,9	23,7	57,0
Trabajar competencias clave en la inserción laboral del alumnado (resolución de problemas,...)	4,20	1,051	f	24	15	83	158	293
			%	4,2	2,6	14,5	27,6	51,1
Establecer vínculos entre la formación recibida y la realidad social y laboral	4,21	1,069	f	26	20	80	160	316
			%	4,3	3,3	13,3	26,6	52,5
Facilitar al alumno el tránsito desde la Universidad al mundo laboral	4,35	1,051	f	21	21	62	107	360
			%	3,7	3,7	10,9	18,7	63,0

Gráfico 28. Expectativas del alumnado sobre las funciones a las que debería dar respuesta la tutoría (medias)



Adentrándonos en estos datos comprobamos que para el alumnado resulta fundamental, en primer lugar, que la tutoría “apoye y complemente la formación del alumno” (media=4,55) y que le “ofrezca una atención más individualizada” (media=4,42) que la que puede tener lugar en situaciones como las que se originan en las clases magistrales -en muchos casos masificadas-.

A continuación, además de estas dos funciones que son también consideradas por los autores como las que en mayor medida justifican la acción tutorial, el alumnado concede una especial relevancia al hecho de que el profesor-tutor “facilite al alumno el tránsito desde la Universidad al mundo laboral” (media=4,35) y le ayude a “establecer vínculos entre la formación recibida y la realidad social y laboral” (media=4,21), así como a “trabajar competencias clave en la inserción laboral del alumnado” (media=4,20), curiosamente aquellas que eran peor valoradas al considerar la presencia de estas funciones en la tutoría actualmente. Vemos por tanto que el alumnado demanda una mayor relación entre la formación que recibe en la facultad y los posibles contextos

laborales en los que ejercer como profesional, a la vez que necesita que el profesor, conocedor de las diferentes alternativas académico-profesionales (elección de optativas, posibles salidas profesionales...); le ofrezca información y apoyo que le ayude a “configurar su itinerario académico y profesional” (media=4,19).

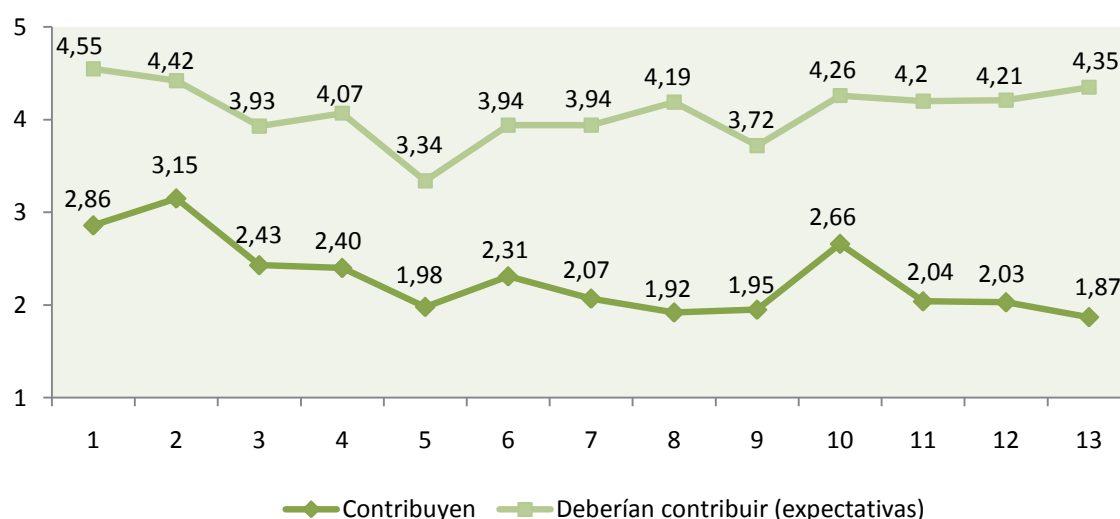
El alumnado también otorga un importante papel al tutor en la atención a diferentes dudas y, si fuese necesario, en su derivación a otros servicios o instituciones (media=4,26); es decir, a que constituya el primer nivel de orientación al que pueda acudir, aunque posteriormente necesite de una atención más especializada (servicio de becas y ayudas al estudio, servicio de orientación laboral...)

Con una valoración media menor a las funciones ya comentadas, el alumnado también demanda que las tutorías contribuyan a “motivar al alumnado hacia el estudio” (media=4,07); “facilitar la evaluación continua del alumnado” (media=3,93); “dar apoyo en el acceso y adaptación del alumnado a la universidad” (media=3,94), “fomentar una mayor autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje” (media=3,94); “ayudar al alumno a mejorar sus métodos de trabajo –planificación y organización del tiempo, hábitos de estudio...-” (media=3,72) y en menor medida, “ayudar al alumno en su proceso de formación como persona” (media=3,34).

2.2.1.3. Comparativa entre las funciones a las que da respuesta la tutoría en la actualidad y a las que debería dar respuesta según el alumnado

Como se desprende de los resultados obtenidos en los subapartados anteriores y se observa en el gráfico 29, se percibe una discrepancia importante en la respuesta del alumnado en relación a las funciones a las que da respuesta la tutoría en la actualidad y a las que considera que realmente debería dar respuesta. Concretamente, se constata una mayor demanda por parte del alumnado de que las tutorías aborden las funciones que se le exponen.

Gráfico 29. Funciones a las que da respuesta la tutoría en la actualidad según el alumnado y expectativas al respecto (medias)



Nota: 1. Apoyar y complementar la formación del alumno; 2. Ofrecer una atención más individualizada al alumnado; 3. Facilitar la evaluación continua del alumnado; 4. Motivar al alumnado hacia el estudio; 5. Ayudar al alumno en su proceso de formación como personal; 6. Fomentar una mayor autonomía del alumnado en su proceso de aprendizaje; 7. Dar apoyo en el acceso y adaptación del alumnado a la universidad; 8. Ayudar al alumno a configurar su itinerario académico y profesional; 9. Ayudar al alumnado a mejorar sus métodos de trabajo: planificación y organización del tiempo...; 10. Atender diferentes dudas y problemas del alumno y, si es necesario, derivarlo a otros servicios o instituciones; 11. Trabajar competencias clave para la inserción laboral del alumnado (resolución de problemas, competencias comunicativas...). 12. Establecer vínculos entre la formación recibida y la realidad social y laboral; 13. Facilitar al alumno el tránsito desde la universidad al mundo laboral.

De hecho, los valores obtenidos al aplicar la prueba T de Student (tabla 23) nos confirman que existen diferencias estadísticamente significativas en la valoración dada por el alumnado sobre las funciones a las que según ellos dan respuesta actualmente las tutorías y a las que consideran deberían contribuir, con un nivel de significación del 1%, dado que los valores de probabilidad son en todas las funciones expuestas (0,00) inferiores a este margen de error asumido (1%).

Tabla 23. Resultados de la prueba T de Student al explorar posibles diferencias en la valoración dada por el alumnado sobre las funciones a las que actualmente da respuesta la tutoría y sus expectativas al respecto

	Valor de T	Sig. asintótica (bilateral)
1. Apoyar y complementar la formación del alumno	-35,125	,000**
2. Ofrecer una atención más individualizada al alumnado	-24,517	,000**
3. Facilitar la evaluación continua del alumnado	-26,103	,000**
4. Motivar al alumnado hacia el estudio	-25,393	,000**
5. Ayudar al alumno en su proceso de formación como persona	-25,785	,000**
6. Fomentar una mayor autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje	-30,754	,000**
7. Dar apoyo en el acceso y adaptación del alumnado a la universidad	-32,856	,000**
8. Ayudar al alumno a configurar su itinerario académico y profesional: elección de especialidades...	-38,467	,000**
9. Ayudar al alumno a mejorar sus métodos de trabajo: planificación y organización del tiempo, hábitos de estudio...	-30,856	,000**
10. Atender diferentes dudas del alumno y, si es necesario, derivarlo a otros servicios o instituciones	-29,491	,000**
11. Trabajar competencias clave en la inserción laboral del alumnado (resolución de problemas, competencias comunicativas...)	-37,307	,000**
12. Establecer vínculos entre la formación recibida y la realidad social y laboral	-39,500	,000**
13. Facilitar el alumno desde la Universidad al mundo laboral	-42,329	,000**

** La diferencia de medias es significativa al nivel de 0,01

La diferencia de medias entre las funciones a las que según el alumnado da respuesta actualmente la tutoría y sus expectativas al respecto se incluyen en la tabla 24.

Tabla 24. Diferencia de medias entre las funciones a las que da respuesta actualmente la tutoría según el alumnado y sus expectativas al respecto

	Actualmente \bar{X}_1	Expectativas \bar{X}_2	Diferencia de medias ($\bar{X}_1 - \bar{X}_2$)
Facilitar el tránsito del alumno desde la Universidad al mundo laboral	1,87	4,35	-2,48
Ayudar al alumno a configurar su itinerario académico y profesional: elección de especialidades...	1,92	4,19	-2,27
Establecer vínculos entre la formación recibida y la realidad social y laboral	2,03	4,21	-2,18
Trabajar competencias clave en la inserción laboral del alumnado (resolución de problemas...)	2,04	4,20	-2,16
Dar apoyo en el acceso y adaptación del alumnado a la universidad	2,07	3,94	-1,87
Ayudar al alumno a mejorar sus métodos de trabajo planificación y organización del tiempo, hábitos de estudio...	1,95	3,72	-1,77
Apoyar y complementar la formación del alumno	2,86	4,55	-1,69
Motivar al alumnado hacia el estudio	2,40	4,07	-1,67
Fomentar una mayor autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje	2,31	3,94	-1,63
Atender diferentes dudas del alumno y, si es necesario, derivarlo a otros servicios o instituciones	2,66	4,26	-1,60
Facilitar la evaluación continua del alumnado	2,43	3,93	-1,50
Ayudar al alumno en su proceso de formación como persona	1,98	3,34	-1,36
Ofrecer una atención más individualizada al alumnado	3,15	4,42	-1,27

Al profundizar en las diferencias halladas, constatamos en primer lugar que las funciones en torno a las cuales el alumnado mostraba unas expectativas mayores son, como vimos, apoyar y complementar la formación del alumno (media=4,55) y ofrecer una atención más individualizada al alumnado (media=4,42), aunque la diferencia que se establece con su grado de presencia en la actualidad no es tan elevada como en otras funciones, dado que se corresponden también con las funciones más desarrolladas actualmente (diferencia de medias=-1,69 y -1,27 respectivamente).

Identificamos la mayor diferencia, y también una gran demanda por parte del alumnado, en las funciones directamente vinculadas con la orientación de carácter más profesional, aquellas que establecen la necesaria vinculación con el mundo laboral. En este sentido, el alumnado demanda en mayor medida que las tutorías faciliten su tránsito desde la Universidad al mundo laboral (diferencia de medias=-2,48), que lo ayuden a configurar su itinerario académico y profesional (elección de especialidades...) (diferencia de medias=-2,27), que le ayude a establecer vínculos entre la formación

recibida y la realidad social y laboral (diferencia de medias=-2,18) y por último, que contribuya a trabajar competencias clave para su inserción laboral (resolución de problemas...) (diferencia de medias=-2,16).

A continuación, con casi dos puntos de diferencia, otras funciones específicas como “dar apoyo en el acceso y adaptación del alumnado a la universidad” (diferencia de medias=-1,87) y “ayudar al alumno a mejorar sus métodos de trabajo: planificación y organización del tiempo, hábitos de estudio...” (diferencia de medias=-1,77) muestran también una gran discrepancia entre lo que el alumnado solicita y lo que realmente percibe, aunque se encuentran a la vez entre las funciones menos demandadas por el alumnado.

2.2.2. Funciones de la tutoría: percepción del profesorado

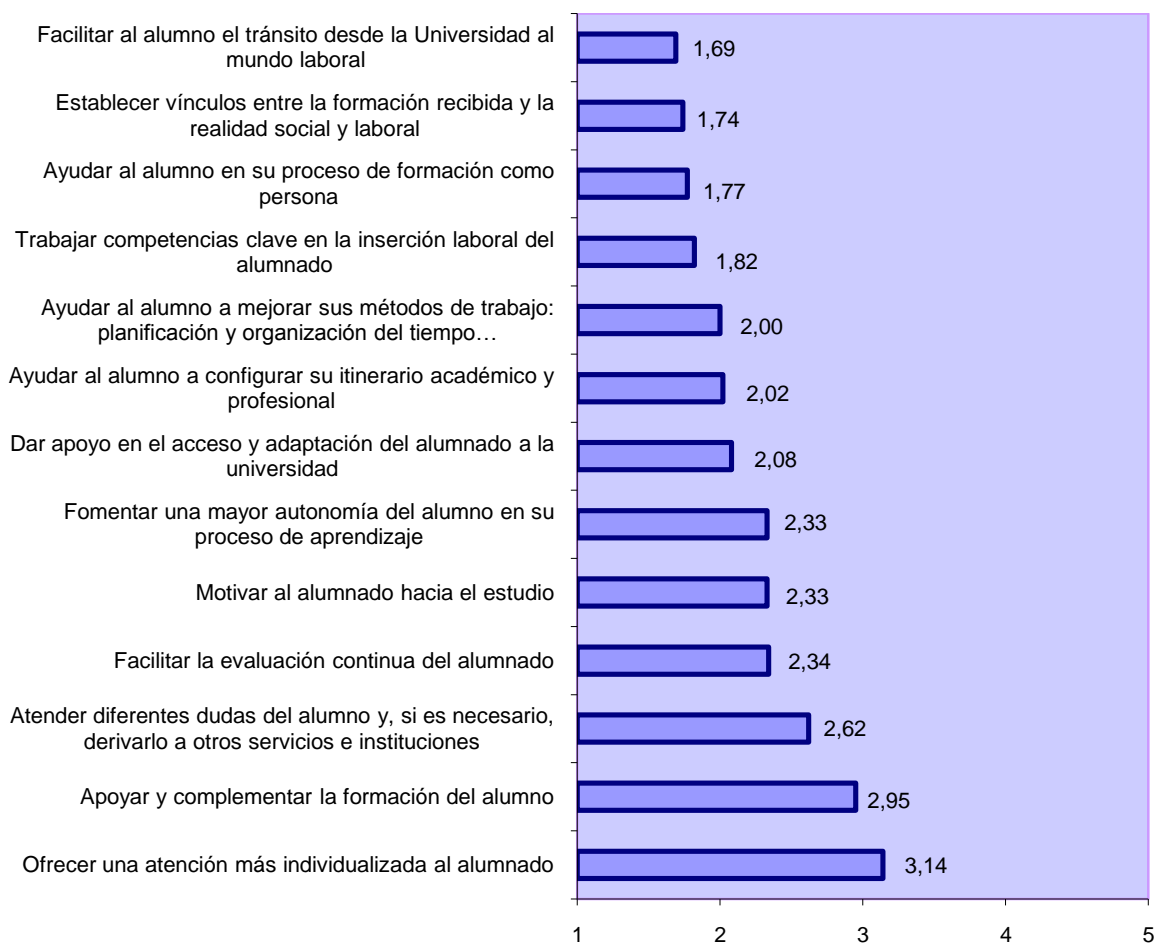
2.2.2.1. Funciones a las que da respuesta la tutoría en la actualidad según el profesorado

También se ha pedido al profesorado su valoración sobre las funciones a las que da respuesta la tutoría en la actualidad, cuyos resultados se muestran en la tabla 25 y gráfico 30.

Tabla 25. Funciones a las que da respuesta la tutoría en la actualidad según el profesorado

FUNCIONES	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS		f %	FRECUENCIAS Y PORCENTAJES				
	\bar{X}	S		Nada (1)	Poco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
Apoyar y complementar la formación del alumno	2,95	1,159	f	21	59	68	41	26
			%	9,8	27,4	31,6	19,1	12,1
Ofrecer una atención más individualizada al alumnado	3,14	1,306	f	27	44	57	42	43
			%	12,7	20,7	26,8	19,7	20,2
Facilitar la evaluación continua del alumnado	2,34	1,219	f	74	54	49	20	14
			%	34,9	25,5	23,1	9,4	6,6
Motivar al alumnado hacia el estudio	2,33	1,166	f	64	59	52	29	9
			%	30,0	27,7	24,4	13,6	4,2
Ayudar al alumno en su proceso de formación como persona	1,77	1,000	f	116	44	39	10	3
			%	54,7	20,8	18,4	4,7	1,4
Fomentar una mayor autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje	2,33	1,174	f	67	54	57	26	10
			%	31,3	25,2	26,6	12,1	4,7
Dar apoyo en el acceso y adaptación del alumnado a la universidad	2,08	1,087	f	81	58	48	16	6
			%	38,8	27,8	23,0	7,7	2,9
Ayudar al alumno a configurar su itinerario académico y profesional: elección de especialidades...	2,02	1,099	f	89	58	43	15	7
			%	42,0	27,4	20,3	7,1	3,3
Ayudar al alumno a mejorar sus métodos de trabajo: planificación y organización del tiempo, hábitos de estudio...	2,00	1,087	f	88	67	34	16	7
			%	41,5	31,6	16,0	7,5	3,3
Atender diferentes dudas del alumno y, si es necesario, derivarlo a otros servicios o instituciones	2,62	1,263	f	52	51	56	35	19
			%	24,4	23,9	26,3	16,4	8,9
Trabajar competencias clave en la inserción laboral del alumnado (resolución de problemas...)	1,82	,976	f	100	68	31	8	5
			%	47,2	32,1	14,6	3,8	2,4
Establecer vínculos entre la formación recibida y la realidad social y laboral	1,74	1,011	f	120	43	34	12	3
			%	56,6	20,3	16,0	5,7	1,4
Facilitar al alumno el tránsito desde la Universidad al mundo laboral	1,69	,991	f	122	49	27	8	5
			%	57,8	23,2	12,8	3,8	2,4

Gráfico 30. Funciones a las que da respuesta la tutoría en la actualidad según el profesorado (medias)



El profesorado otorga una valoración media baja a todas las funciones expuestas, lo que indica que mayoritariamente no consideran que las tutorías den respuesta en gran medida a estas funciones. Como veremos, las funciones más presentes en la actualidad en la función tutorial que desarrolla el profesorado de la USC se relacionan con el ámbito de la disciplina que imparte.

Ofrecer una atención más individualizada al alumnado (media=3,14) es la función mejor valorada por el profesorado y la única cuya media supera la opción de respuesta “regular”, al igual que ocurría en la muestra de alumnado. No obstante, es también la función que presenta una mayor desviación típica (1,306) y por tanto, una mayor heterogeneidad en las respuestas vertidas por el profesorado: el 33,4% considera que la tutoría cumple esta función poco (20,7%) o nada (12,7%) mientras que el 39,9% le concede una valoración de bastante (19,7%) o mucho (20,2%).

Del mismo modo, el profesorado considera que apoyar y complementar la formación del alumno, con una media de 2,95, es la segunda gran función que cumplen en la actualidad las tutorías; aunque aún así, no alcanza la opción de respuesta “regular”; de hecho, sólo el 31,2% considera que las tutorías contribuyen bastante (19,1%) o mucho (12,1%) a lograrlo.

La función “atender diferentes dudas del alumno y, si es necesario, derivarlo a otros servicios o instituciones” es la que en tercer lugar obtiene una media mayor (media=2,62), aunque el 48,3% considere que las tutorías en la actualidad desarrollan poco (23,9%) o nada (24,4%) esta función. A continuación, en cuarto y quinto lugar, se sitúan “facilitar la evaluación continua del alumnado” (media=2,34) y “motivar al alumnado hacia el estudio” (media=2,33); aunque sólo el 15,0% y 17,8%, respectivamente, consideran que sean funciones a las que en bastantes o muchas ocasiones dé respuesta la tutoría en la actualidad.

Una de las funciones que va a adquirir una mayor importancia en el futuro, fundamentalmente a raíz de los cambios metodológicos que supone el EEES, la de “fomentar una mayor autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje” adquiere una media de 2,33; y de momento sólo el 16,8% del profesorado considera que actualmente las tutorías contribuyen bastante o mucho a lograr que el alumnado sea más autónomo en su proceso de aprendizaje.

Otras funciones más específicas como “ayudar al alumno a configurar su itinerario académico y profesional: elección de especialidades,...” (media=2,02) y “ayudar al alumno a mejorar sus métodos de trabajo: planificación y organización del tiempo, hábitos de estudio...” (media=2,00) se consideran según la opinión del profesorado poco desarrolladas.

Las funciones más vinculadas a potenciar el vínculo entre la formación universitaria y el mercado laboral y la mejora de la formación del alumnado al respecto como: “trabajar competencias clave en la inserción laboral del alumnado (resolución de problemas,...)” (media=1,82), “establecer vínculos entre la formación recibida y la realidad social y laboral” (media=1,74) y “facilitar al alumno el tránsito desde la Universidad al mundo laboral” (media=1,69) se encuentran entre las funciones que según el profesorado menos se desarrollan desde la tutoría.

2.2.2.2.Expectativas del profesorado sobre las funciones a las que debería dar respuesta la tutoría

También hemos querido conocer en qué medida considera el profesorado, en su rol como tutor, que estas funciones deberían estar presentes en la labor tutorial. En la tabla 26 y gráfico 31 que se adjuntan a continuación se da cuenta de los resultados obtenidos.

Tabla 26. Expectativas del profesorado sobre las funciones a las que debería dar respuesta la tutoría

FUNCIONES	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS		f %	FRECUENCIAS Y PORCENTAJES				
	\bar{X}	S		Nada (1)	Poco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
Apoyar y complementar la formación del alumno	4,54	,710	f	1	2	15	59	136
			%	0,5	0,9	7,0	27,7	63,8
Ofrecer una atención más individualizada al alumnado	4,54	,706	f	1	0	20	53	136
			%	0,5	0,0	9,5	25,2	64,8
Facilitar la evaluación continua del alumnado	4,00	1,066	f	6	11	48	54	88
			%	2,9	5,3	23,2	26,1	42,5
Motivar al alumnado hacia el estudio	4,18	1,029	f	9	4	31	67	101
			%	4,2	1,9	14,6	31,6	47,6
Ayudar al alumno en su proceso de formación como persona	3,18	1,313	f	27	38	63	37	47
			%	12,7	17,9	29,7	17,5	22,2
Fomentar una mayor autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje	4,20	,960	f	2	10	38	55	107
			%	0,9	4,7	17,9	25,9	50,5
Dar apoyo en el acceso y adaptación del alumnado a la universidad	3,62	1,234	f	16	22	51	56	63
			%	7,7	10,6	24,5	26,9	30,3
Ayudar al alumno a configurar su itinerario académico y profesional: elección de especialidades...	3,80	1,143	f	14	10	49	70	68
			%	6,6	4,7	23,2	33,2	32,2
Ayudar al alumno a mejorar sus métodos de trabajo: planificación y organización del tiempo, hábitos de estudio...	3,76	1,215	f	15	15	51	54	76
			%	7,1	7,1	24,2	25,6	36,0
Atender diferentes dudas del alumno y, si es necesario, derivarlo a otros servicios o instituciones	3,89	1,166	f	12	14	42	61	82
			%	5,7	6,6	19,9	28,9	38,9
Trabajar competencias clave en la inserción laboral del alumnado (resolución de problemas...)	3,42	1,315	f	23	29	54	47	58
			%	10,9	13,7	25,6	22,3	27,5
Establecer vínculos entre la formación recibida y la realidad social y laboral	3,35	1,315	f	28	25	51	58	48
			%	13,3	11,9	24,3	27,6	22,9
Facilitar al alumno el tránsito desde la Universidad al mundo laboral	3,31	1,394	f	32	28	49	44	56
			%	15,3	13,4	23,4	21,1	26,8

Gráfico 31. Expectativas del profesorado sobre las funciones a las que debería dar respuesta la tutoría (medias)



A diferencia de lo que ocurría en el apartado anterior, todas las medias superan el valor intermedio 3, que se corresponde con la categoría de respuesta “regular”, lo que nos indica que el profesorado muestra unas expectativas muy superiores en relación a las funciones que debe asumir como tutor.

Las cinco funciones que reciben una mayor valoración por parte del profesorado y consecuentemente, aquellas que considera indispensables en la función tutorial, se relacionan con la orientación académica inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, para el profesorado -al igual que manifestaba el alumnado encuestado- resulta imprescindible que la tutoría contribuya a “apoyar y complementar la formación del alumnado” (media=4,54) y que además suponga una mayor garantía en la consecución de una “atención más individualizada al alumnado” (media=4,54).

A continuación, el profesorado valora la necesidad de que a través de la tutoría se “fomente una mayor autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje”

(media=4,20), de hecho, el 76,4% lo considera bastante (25,9%) o muy necesario (50,5%), lo que refleja la preocupación del profesorado por alcanzar uno de los retos que plantea el proceso de convergencia europea hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. También valora la necesidad de que las tutorías contribuyan a “motivar al alumnado hacia el estudio” (media=4,18) y “facilitar la evaluación continua del alumnado” (media=4,00); y se muestra asimismo consciente de que es necesario que como tutor, atienda a diferentes dudas del alumno y, si es necesario, lo derive a otros servicios o instituciones (media=3,89).

De igual modo, aunque la media obtenida sea menor que en las funciones anteriormente señaladas (media=3,80), el profesorado también considera que es necesario ayudar al alumno a configurar su itinerario académico y profesional: elección de especialidades, especialidades...; así lo considera el 65,4% que indica que esta función debería estar bastante (33,2%) o muy presente (32,2%) en su función como tutores.

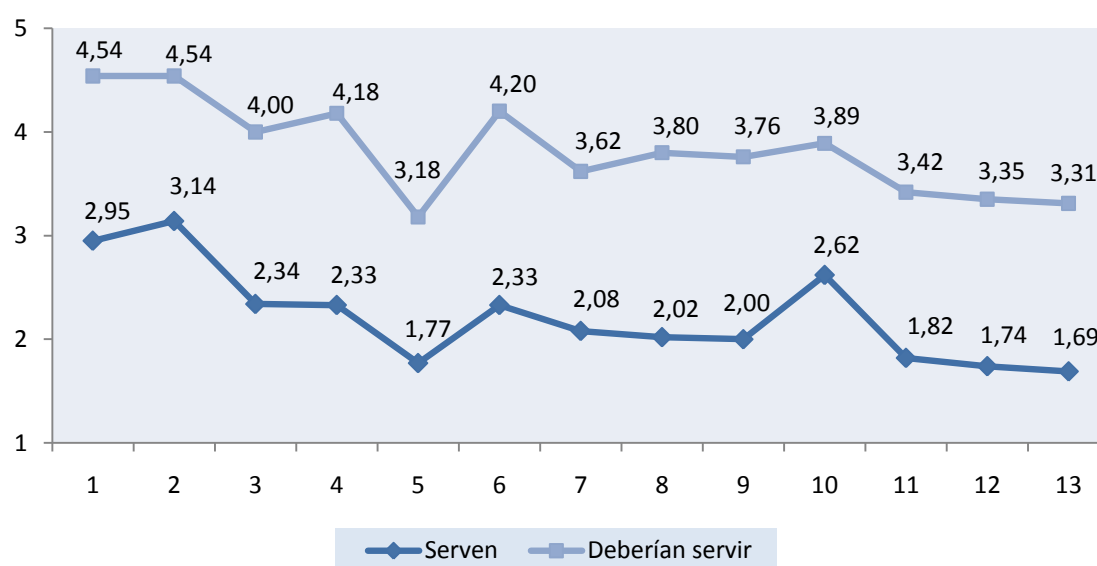
Otras funciones más específicas, y que también incluyen los autores que han trabajado las funciones de la tutoría, como ayudar al alumno a mejorar sus métodos de trabajo (planificación y organización del tiempo, hábitos de estudio...) (media=3,76) y dar apoyo en el acceso y adaptación del alumnado a la universidad (media=3,62) son también consideradas importantes por la mayoría del profesorado; de hecho, el 57,2% y 61,6% de profesorado, respectivamente, consideran que estas funciones deben estar bastante o muy presentes en el desarrollo de las tutorías.

Por otro lado, contrariamente a lo que opinaba el alumnado, el profesorado otorga menos importancia a aquellas funciones que se vinculan con ofrecer una formación más vinculada a las exigencias del mercado laboral y ayudarlo en su tránsito desde la universidad hacia el mundo del trabajo, concretamente, en orden de mayor a menor valoración media: “trabajar competencias clave en la inserción laboral del alumnado (resolución de problemas...)” (media=3,42); “establecer vínculos entre la formación recibida y la realidad social y laboral” (media=3,35) y “facilitar al alumno el tránsito desde la Universidad al mundo laboral” (media=3,31). Por último, la función a la que el profesorado concede una menor importancia es la de “ayudar al alumno en su proceso de formación como persona” (media=3,18), pese a que el 39,7% considera que las tutorías deberían contribuir bastante (17,5%) o mucho (22,2%) a esta labor.

2.2.2.3. Comparativa entre las funciones a las que da respuesta la tutoría en la actualidad y a las que debería dar respuesta según el profesorado

Tal y como sugieren los datos obtenidos con anterioridad y se observa en el gráfico 32, se percibe una discrepancia importante en la respuesta del profesorado sobre las funciones a las que da respuesta la tutoría en la actualidad y a las que considera que realmente deberían contribuir.

Gráfico 32. Funciones a las que da respuesta actualmente la tutoría según el profesorado y expectativas al respecto (medias)



Nota: 1. Apoyar y complementar la formación del alumno; 2. Ofrecer una atención más individualizada al alumnado; 3. Facilitar la evaluación continua del alumnado; 4. Motivar al alumnado hacia el estudio; 5. Ayudar al alumno en su proceso de formación como persona; 6. Fomentar una mayor autonomía del alumnado en su proceso de aprendizaje; 7. Dar apoyo en el acceso y adaptación del alumnado a la universidad; 8. Ayudar al alumno a configurar su itinerario académico y profesional; 9. Ayudar al alumnado a mejorar sus métodos de trabajo: planificación y organización del tiempo...; 10. Atender diferentes dudas y problemas del alumno y, si es necesario, derivarlo a otros servicios o instituciones; 11. Trabajar competencias clave para la inserción laboral del alumnado (resolución de problemas, competencias comunicativas...). 12. Establecer vínculos entre la formación recibida y la realidad social y laboral; 13. Facilitar al alumno el tránsito desde la universidad al mundo laboral.

Hemos querido conocer por tanto si la diferencia entre la percepción actual del profesorado y sus expectativas puede considerarse significativa. Para ello, hemos aplicado la prueba T de Student, obteniendo los resultados que se muestran en la tabla 27. A la vista de los valores obtenidos, podemos concluir que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre ambas variables, con un nivel de significación de 0,01, dado que los valores de probabilidad obtenidos son en todas las funciones inferiores a este margen de error asumido.

Tabla 27. Resultados de la prueba T de Student al explorar posibles diferencias en la valoración dada por el profesorado sobre las funciones a las que actualmente da respuesta la tutoría y sus expectativas al respecto

	Valor de T	Sig. asintótica (bilateral)
1. Apoyar y complementar la formación del alumno	-20,385	,000**
2. Ofrecer una atención más individualizada al alumnado	-15,574	,000**
3. Facilitar la evaluación continua del alumnado	-12,695	,000**
4. Motivar al alumnado hacia el estudio	-21,019	,000**
5. Ayudar al alumno en su proceso de formación como persona	-15,683	,000**
6. Fomentar una mayor autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje	-22,308	,000**
7. Dar apoyo en el acceso y adaptación del alumnado a la universidad	-16,640	,000**
8. Ayudar al alumno a configurar su itinerario académico y profesional: elección de especialidades,...	-19,280	,000**
9. Ayudar al alumno a mejorar sus métodos de trabajo: planificación y organización del tiempo, hábitos de estudio...	-19,303	,000**
10. Atender diferentes dudas del alumno y, si es necesario, derivarlo a otros servicios o instituciones	-14,682	,000**
11. Trabajar competencias clave en la inserción laboral del alumnado (resolución de problemas, competencias comunicativas,...)	-17,652	,000**
12. Establecer vínculos entre la formación recibida y la realidad social y laboral	-17,714	,000**
13. Facilitar el alumno desde la Universidad al mundo laboral	-18,250	,000**

** La diferencia de medias es significativa al nivel de 0,01.

La diferencia obtenida entre ambas medias (percepción actual y expectativas) en cada una de las funciones demuestra que, al igual que ocurría en la muestra de alumnado, el profesorado considera que actualmente las tutorías no dan una respuesta óptima a las funciones expuestas (ver tabla 28).

Tabla 28. Diferencia de medias entre las funciones a las que da respuesta actualmente la tutoría según el profesorado y sus expectativas al respecto

	Actualmente \bar{X}_1	Expectativas \bar{X}_2	Diferencia de medias ($\bar{X}_1 - \bar{X}_2$)
Fomentar una mayor autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje	2,33	4,20	-1,87
Motivar al alumnado hacia el estudio	2,33	4,18	-1,85
Ayudar al alumno a configurar su itinerario académico y profesional: elección de especialidades,..	2,02	3,80	-1,78
Ayudar al alumno a mejorar sus métodos de trabajo planificación y organización del tiempo, hábitos de estudio...	2,00	3,76	-1,76
Facilitar la evaluación continua del alumnado	2,34	4,00	-1,66
Facilitar el alumno desde la Universidad al mundo laboral	1,69	3,31	-1,62
Establecer vínculos entre la formación recibida y la realidad social y laboral	1,74	3,35	-1,61
Trabajar competencias clave en la inserción laboral del alumnado (resolución de problemas...)	1,82	3,42	-1,60
Apoyar y complementar la formación del alumno	2,95	4,54	-1,59
Dar apoyo en el acceso y adaptación del alumnado a la universidad	2,08	3,62	-1,54
Ayudar al alumno en su proceso de formación como persona	1,77	3,18	-1,41
Ofrecer una atención más individualizada al alumnado	3,14	4,54	-1,40
Atender diferentes dudas del alumno y, si es necesario, derivarlo a otros servicios o instituciones	2,62	3,89	-1,27

En el análisis de estas diferencias comprobamos, en primer lugar, que las funciones en torno a las que el profesorado muestra unas expectativas mayores son, como vimos, ofrecer una atención más individualizada al alumnado y apoyar y complementar la formación del alumno (media=4,54 en ambos casos); sin embargo, la diferencia que se establece respecto al grado en que éstas están presentes actualmente es menos elevada que en otras funciones, porque también se corresponden con las funciones más desarrolladas actualmente (diferencia de medias=-1,40 y -1,59 respectivamente).

La mayor diferencia se establece en la función “fomentar una mayor autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje” (diferencia de medias=-1,87), que aunque no está muy presente en la actualidad (media=2,33), es considerada por el profesorado

como una de las funciones más importantes de la tutoría (media=4,20), posición también derivada posiblemente de que las nuevas exigencias que marca el proceso de convergencia hacia un EEES, en las que el alumno adquiere un mayor protagonismo, con mayor autonomía en su proceso de aprendizaje.

Los resultados obtenidos también nos indican que el profesorado considera como elementos pendientes -entre los que se percibe una gran diferencia entre lo que se espera de las tutorías y lo que realmente constituyen en la actualidad- la necesidad de “motivar al alumnado hacia el estudio” (diferencia de medias=-1,85) (considerándolo además una de las funciones más importantes de la tutoría); de “ayudar al alumnado a configurar su itinerario académico y profesional” (diferencia de medias=-1,78) y “ayudar al alumno a mejorar sus métodos de trabajo” (diferencia de medias=-1,76).

Otras funciones vinculadas a la necesaria vinculación con el mundo laboral, como el hecho de que las tutorías faciliten el tránsito del alumnado desde la Universidad al mundo laboral (diferencia de medias=-1,62), que le ayude a establecer vínculos entre la formación recibida y la realidad social y laboral (diferencia de medias=-1,61) y que contribuya a trabajar competencias clave para su inserción laboral (resolución de problemas,...) (diferencia de medias=-1,60) muestran también diferencias entre su presencia en las tutorías actualmente y las expectativas del profesorado al respecto, aunque estas últimas no son tan elevadas como las de otras funciones o como ocurría en la muestra de alumnado.

Igual ocurre con otras funciones más específicas como dar apoyo en el acceso y adaptación del alumnado a la universidad (diferencia de medias=-1,54) y ayudar al alumno en su proceso de formación como persona (diferencia de medias=-1,41) que aún siendo funciones en las que se perciben diferencias en la valoración dada por el profesorado sobre su presencia actualmente en las tutorías y sus expectativas al respecto, no son tan demandadas como otras funciones.

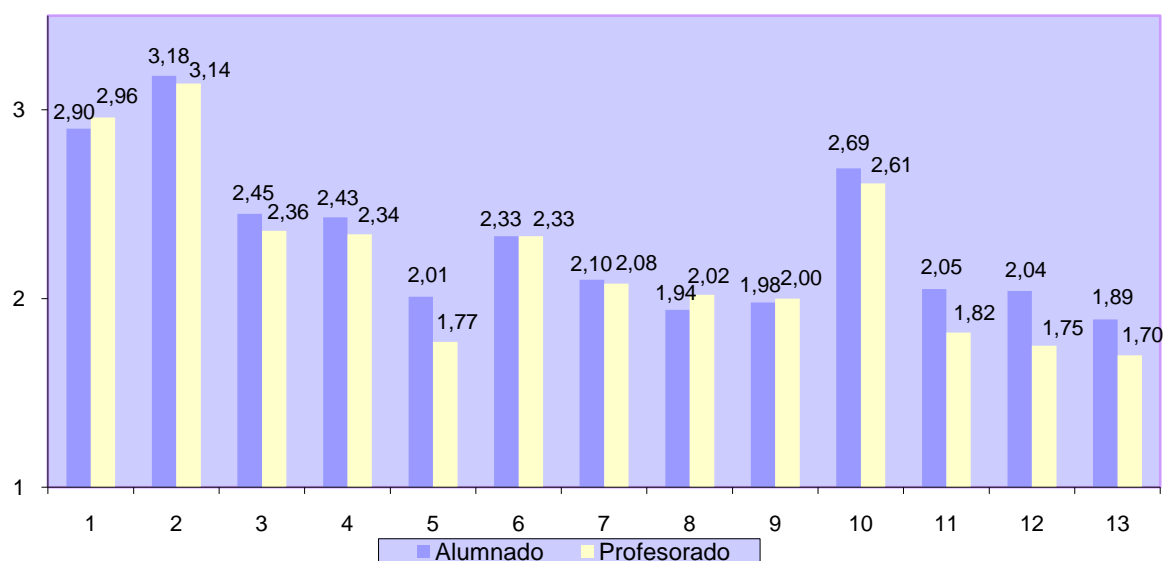
2.2.3. Funciones de la tutoría: comparativa en la percepción de alumnado y profesorado

Por último, considerábamos igualmente importante comparar la percepción de alumnado y profesorado, tanto en lo referente a las funciones que actualmente cumplen las tutorías como sus expectativas al respecto.

2.2.3.1. Funciones a las que actualmente da respuesta la tutoría

Al comparar la valoración de ambos colectivos sobre las funciones a las que dan respuesta actualmente las tutorías, cabe señalar en primer lugar que, tal y como muestra el gráfico 33, la percepción de profesorado y alumnado es muy similar en relación a la mayoría de las funciones expuestas.

Gráfico 33. Funciones de la tutoría en la actualidad: valoración de alumnado y profesorado (medias)



Nota: 1. Apoyar y complementar la formación del alumno; 2. Ofrecer una atención más individualizada al alumnado; 3. Facilitar la evaluación continua del alumnado; 4. Motivar al alumnado hacia el estudio; 5. Ayudar al alumno en su proceso de formación como persona; 6. Fomentar una mayor autonomía del alumnado en su proceso de aprendizaje; 7. Dar apoyo en el acceso y adaptación del alumnado a la universidad; 8. Ayudar al alumno a configurar su itinerario académico y profesional; 9. Ayudar al alumnado a mejorar sus métodos de trabajo: planificación y organización del tiempo...; 10. Atender diferentes dudas y problemas del alumno y, si es necesario, derivarlo a otros servicios o instituciones; 11. Trabajar competencias clave para la inserción laboral del alumnado (resolución de problemas, competencias comunicativas...). 12. Establecer vínculos entre la formación recibida y la realidad social y laboral; 13. Facilitar al alumno el tránsito desde la universidad al mundo laboral.

A la vista de los resultados que muestra el gráfico 33, comprobamos:

- En general, ambos grupos consideran que actualmente las tutorías cumplen poco o muy poco las funciones que le son asignadas por los numerosos autores que trabajan el tema.
- El orden en que se sitúan las funciones con mayor media es idéntico en las muestras de alumnado y profesorado:
 - Las dos funciones que adquieren una mayor valoración media por parte de ambos colectivos son ofrecer una atención más individualizada al alumnado y apoyar y complementar su formación.
 - Tanto profesorado como alumnado conceden a continuación una mayor importancia a atender diferentes dudas del alumno y, si es necesario, derivarlo a otros servicios o instituciones; facilitar la evaluación continua del alumnado; motivar al alumnado hacia el estudio y por último, fomentar una mayor autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje.

Pese a ello, hemos aplicado la prueba T de Student para explorar posibles diferencias en la valoración dada por ambos grupos, y cuyos resultados (ver tabla 29) indican la existencia de diferencias significativas en la percepción de profesorado y alumnado en relación a 4 de las 13 funciones expuestas, con un nivel de significación de 0,05 en una de ellas y de 0,01 en las tres de restantes. Concretamente, en relación a:

- Ayudar al alumno en su proceso de formación como persona.
- Trabajar competencias clave en la inserción laboral del alumnado (resolución de problemas, competencias comunicativas,...).
- Establecer vínculos entre la formación recibida y la realidad social y laboral.
- Facilitar el tránsito del alumno desde la Universidad al mundo laboral.

Tabla 29. Resultados de la prueba T de Student al explorar posibles diferencias en la valoración dada por alumnado y profesorado sobre las funciones a las que actualmente da respuesta la tutoría

	Valor de T	Sig. asintótica (bilateral)
1. Apoyar y complementar la formación del alumno	-,748	,455
2. Ofrecer una atención más individualizada al alumnado	,388	,698
3. Facilitar la evaluación continua del alumnado	,835	,404
4. Motivar al alumnado hacia el estudio	,839	,402
5. Ayudar al alumno en su proceso de formación como persona	2,731	,006**
6. Fomentar una mayor autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje	-,096	,923
7. Dar apoyo en el acceso y adaptación del alumnado a la universidad	,176	,860
8. Ayudar al alumno a configurar su itinerario académico y profesional: elección de especialidades...	-,910	,363
9. Ayudar al alumno a mejorar sus métodos de trabajo: planificación y organización del tiempo, hábitos de estudio...	-,217	,828
10. Atender diferentes dudas del alumno y, si es necesario, derivarlo a otros servicios o instituciones	,721	,471
11. Trabajar competencias clave en la inserción laboral del alumnado (resolución de problemas, competencias comunicativas...)	2,677	,008**
12. Establecer vínculos entre la formación recibida y la realidad social y laboral	3,506	,000**
13. Facilitar el alumno desde la Universidad al mundo laboral	2,337	,020*

* La diferencia de medias es significativa al nivel de 0,05

** La diferencia de medias es significativa al nivel de 0,01

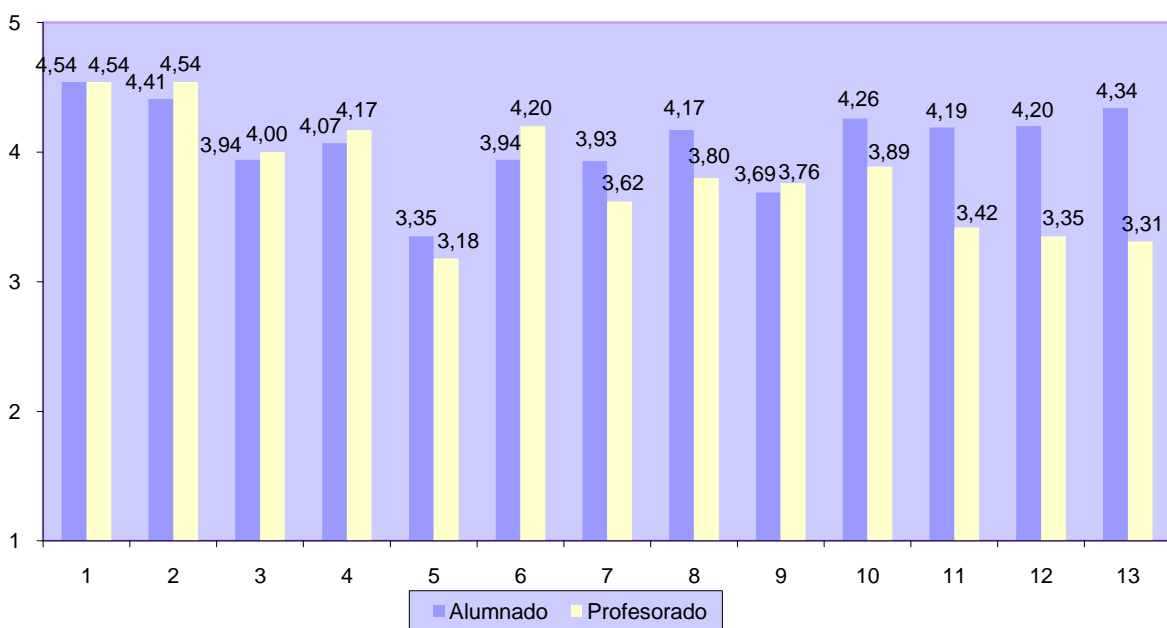
Si analizamos las diferencias significativas encontradas, comprobamos en primer lugar que aunque ambos grupos consideran que la tutoría contribuye poco al proceso de formación como persona del alumnado, la media obtenida en la muestra del alumnado es mayor que en la de profesorado ($\bar{X}_{\text{alumnado}}=2,01$; $\bar{X}_{\text{profesorado}}=1,77$).

Del mismo modo, la mayoría tanto de profesores como de alumnos consideran que las tutorías contribuyen poco o nada a establecer vínculos con el mercado laboral desarrollando funciones como “trabajar competencias clave en la inserción laboral del alumnado (resolución de problemas, competencias comunicativas,...)” ($\bar{X}_{\text{alumnado}}=2,05$; $\bar{X}_{\text{profesorado}}=1,82$); “establecer vínculos entre la formación recibida y la realidad social y laboral” ($\bar{X}_{\text{alumnado}}=2,04$; $\bar{X}_{\text{profesorado}}=1,75$) y “facilitar el tránsito del alumno desde la Universidad al mundo laboral” ($\bar{X}_{\text{alumnado}}=1,89$; $\bar{X}_{\text{profesorado}}=1,70$); aunque es la muestra de alumnado la que le concede una mayor valoración media.

2.2.3.2. Funciones a las que debería dar respuesta la tutoría

Compararemos ahora la valoración de profesorado y alumnado sobre las funciones a las que, según ambos, deberían dar respuesta las tutorías. Al respecto, cabe señalar en primer lugar que las expectativas sobre las funciones a las que deberían dar respuesta son superiores en la muestra de alumnado, a excepción de la función “fomentar una mayor autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje” en la que es el profesorado el que concede una mayor importancia (ver gráfico 34).

Gráfico 34. Expectativas de alumnado y profesorado sobre las funciones de la tutoría (medias)



Nota: 1. Apoyar y complementar la formación del alumno; 2. Ofrecer una atención más individualizada al alumnado; 3. Facilitar la evaluación continua del alumnado; 4. Motivar al alumnado hacia el estudio; 5. Ayudar al alumno en su proceso de formación como persona; 6. Fomentar una mayor autonomía del alumnado en su proceso de aprendizaje; 7. Dar apoyo en el acceso y adaptación del alumnado a la universidad; 8. Ayudar al alumno a configurar su itinerario académico y profesional; 9. Ayudar al alumnado a mejorar sus métodos de trabajo: planificación y organización del tiempo...; 10. Atender diferentes dudas y problemas del alumno y, si es necesario, derivarlo a otros servicios o instituciones; 11. Trabajar competencias clave para la inserción laboral del alumnado (resolución de problemas, competencias comunicativas...). 12. Establecer vínculos entre la formación recibida y la realidad social y laboral; 13. Facilitar al alumno el tránsito desde la universidad al mundo laboral.

De nuevo aplicamos la prueba t de Student para explorar posibles diferencias en la percepción de ambas muestras, obteniendo los resultados que se incluyen en la tabla 30 y que nos sugieren la existencia de diferencias significativas en la valoración de ambos colectivos en torno a 7 de las 13 funciones expuestas, con un nivel de significación del 1%. Concretamente, en relación a:

- Fomentar una mayor autonomía del alumnado en su proceso de aprendizaje.

- Dar apoyo en el acceso y adaptación del alumnado a la universidad.
- Ayudar al alumnado a configurar su itinerario académico y profesional: elección de especialidades...
- Atender diferentes dudas del alumnado y, si es necesario, derivarlo a otros servicios o instituciones.
- Trabajar competencias clave en la inserción laboral del alumnado (resolución de problemas, competencias comunicativas...)
- Establecer vínculos entre la formación recibida y la realidad social y laboral
- Facilitar el alumno desde la Universidad al mundo laboral

Tabla 30. Resultados de la prueba T de Student al explorar posibles diferencias en la valoración dada por alumnado y profesorado sobre las funciones a las que debería dar respuesta la tutoría

FUNCIONES	Valor de T de Student	Sig. asintótica (bilateral)
1. Apoyar y complementar la formación del alumno	,043	,966
2. Ofrecer una atención más individualizada al alumnado	-2,014	,054
3. Facilitar la evaluación continua del alumnado	-,691	,490
4. Motivar al alumnado hacia el estudio	-1,065	,287
5. Ayudar al alumno en su proceso de formación como persona	1,528	,127
6. Fomentar una mayor autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje	-2,923	,004**
7. Dar apoyo en el acceso y adaptación del alumnado a la universidad	3,204	,001**
8. Ayudar al alumno a configurar su itinerario académico y profesional: elección de especialidades...	4,125	,000**
9. Ayudar al alumno a mejorar sus métodos de trabajo: planificación y organización del tiempo, hábitos de estudio...	-,690	,490
10. Atender diferentes dudas del alumno y, si es necesario, derivarlo a otros servicios o instituciones	4,206	,000**
11. Trabajar competencias clave en la inserción laboral del alumnado (resolución de problemas, competencias comunicativas...)	8,493	,000**
12. Establecer vínculos entre la formación recibida y la realidad social y laboral	9,304	,000**
13. Facilitar el alumno desde la Universidad al mundo laboral	11,069	,000**

** La diferencia de medias es significativa al nivel de 0,01

Si nos adentramos en las diferencias significativas halladas, concluimos en primer lugar que es el alumnado el que concede mayor importancia a las siguientes funciones, aunque ambos grupos consideran necesaria su presencia en la función tutorial: “dar apoyo en el acceso y adaptación del alumnado a la universidad” ($\bar{X}_{\text{alumnado}}=3,93$; $\bar{X}_{\text{profesorado}}=3,62$); “atender diferentes dudas del alumno y, si es necesario, derivarlo a otros servicios o instituciones” ($\bar{X}_{\text{alumnado}}=4,26$; $\bar{X}_{\text{profesorado}}=3,89$) y “ayudar al alumno a configurar su itinerario académico y profesional: elección de especialidades,...” ($\bar{X}_{\text{alumnado}}=4,17$; $\bar{X}_{\text{profesorado}}=3,80$).

Las diferencias entre ambos colectivos son mayores en aquellas funciones que implican un mayor acercamiento del profesor-tutor a la realidad socio-laboral con la que se enfrentará el alumnado. Tal y como ya se ha ido confirmando en los apartados anteriores, el alumnado considera de gran relevancia que las tutorías contribuyan a establecer vínculos con la realidad social y laboral, de hecho, las sitúa entre las principales funciones a las que deben dar respuesta las tutorías, mientras que la valoración que le concede el profesorado es mucho menor, y las sitúa por el contrario, entre las funciones menos valoradas. Hacemos referencia a las siguientes funciones: “trabajar competencias clave en la inserción laboral del alumnado (resolución de problemas, competencias comunicativas,...)” ($\bar{X}_{\text{alumnado}}=4,19$; $\bar{X}_{\text{profesorado}}=3,42$); “establecer vínculos entre la formación recibida y la realidad social y laboral” ($\bar{X}_{\text{alumnado}}=4,20$; $\bar{X}_{\text{profesorado}}=3,35$) y por último, “facilitar el alumno desde la Universidad al mundo laboral” ($\bar{X}_{\text{alumnado}}=4,34$; $\bar{X}_{\text{profesorado}}=3,31$).

2.3. Recapitulación de los principales resultados obtenidos (objetivo específico 2)

Los principales resultados obtenidos en relación al segundo objetivo específico se sintetizan en el cuadro que se adjunta a continuación.

Cuadro 23. Principales resultados obtenidos en relación al segundo objetivo específico

PRINCIPALES RESULTADOS OBTENIDOS	
2.1. Responsabilidad del profesorado en relación a la tutoría	
<ul style="list-style-type: none"> - Respecto a la responsabilidad que el profesorado debe asumir en su rol como tutor, la percepción de ambos grupos es similar, de hecho, no se han obtenido diferencias significativas entre ellos. - La mayoría de profesorado (59,4%) y alumnado (64,3%) encuestado considera que la responsabilidad del tutor “debería tener en cuenta al alumnado en su conjunto, prestando atención a aspectos académicos, profesionales y personales”. No obstante, el 27,4% de alumnado y el 32,1% de profesorado excluyen de la labor tutorial los aspectos de carácter personal, y sólo asumen la necesidad de un compromiso en el asesoramiento y orientación sobre aspectos académicos y profesionales. En cualquier caso, ambos consideran que la labor del tutor debe sobrepasar lo estrictamente académico, la materia que imparte (sólo el 8,3% del alumnado y 8,5% del profesorado señala esta opción). 	
2.2. Funciones de la tutoría en la actualidad y expectativas al respecto	
<ul style="list-style-type: none"> - Tanto alumnado como profesorado tienen unas expectativas muy superiores en relación a las funciones que deben asumir las tutorías respecto a las que realmente consideran que cumplen en la actualidad. - Respecto a las funciones a las que contribuyen actualmente las tutorías: <ul style="list-style-type: none"> - Tanto para profesores como para alumnos, las funciones a las que en mayor medida contribuyen las tutorías actualmente son ofrecer una atención individualizada al alumnado y apoyar y complementar la formación del alumno. - Las restantes funciones reciben en ambos grupos una valoración inferior al valor 3 “regular”, por lo que en términos generales, consideran que las tutorías contribuyen poco o casi nada a dar respuesta a las restantes funciones que se le exponen. - Respecto a sus expectativas sobre las funciones a las que deberían dar respuesta las tutorías: <ul style="list-style-type: none"> - La mayor diferencia entre las expectativas del alumnado y la contribución actual de las tutorías se establece en las funciones directamente vinculadas con la orientación de carácter más profesional, aquellas que establecen la necesaria vinculación con el mundo laboral. El alumnado demanda en mayor 	

medida que las tutorías contribuyan a establecer vínculos entre la formación recibida y la realidad social y laboral; a trabajar competencias clave para su inserción laboral (resolución de problemas, trabajo en equipo...); a facilitar su tránsito desde la Universidad al mundo laboral; y por último, a configurar su itinerario académico y profesional (información y ayuda en la elección de especialidades, itinerarios formativos...)

- Para el profesorado esta no es la mayor preocupación, dado que son las funciones a las que éste otorga menos importancia. Este colectivo señala en primer lugar que la tutoría debe contribuir a apoyar y complementar la formación del alumnado y a ofrecerle una atención más individualizada. Del mismo modo, también valora la necesidad de fomentar a través de las tutorías una mayor autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje, y de que contribuyan a motivar al alumnado hacia el estudio y facilitar la evaluación continua.
- La función a la que tanto alumnado como profesorado (pero sobre todo este último) conceden una menor importancia es la de ayudar al alumno en su proceso de formación como persona.

3. ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LAS TUTORÍAS DE MATERIA

Como se recogía en el marco teórico de la presente investigación, el concepto de tutoría de materia -también denominada por algunos autores tutoría académica- se utiliza para hacer referencia a la modalidad de tutoría que desempeñan todos los profesores universitarios sólo por el hecho de impartir una materia determinada y alude a la labor informativa y formativa que realiza el profesorado en el marco de su asignatura con el objeto de realizar un seguimiento del proceso formativo de cada alumno o grupo de alumnos a los que imparte docencia (Álvarez Pérez y González Afonso, 2008). Se centra, por tanto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una determinada disciplina.

Tal y como está planteada actualmente en la mayoría de universidades, se identifica, en cuanto a su organización, con la función tutorial legal o funcionarial (también denominada tutoría burocrática), derivada de la obligación que establece la legislación actual, que prescribe que todo profesor universitario, con dedicación a tiempo completo, debe dedicar seis horas semanales a la tutoría. Por dicha razón, en la actualidad la tutoría en la universidad se identifica mayoritariamente con esta modalidad tutorial, y es por tanto la que alumnado y profesorado reconocen de forma mayoritaria cuando se hace referencia a la figura del tutor. En base a estas premisas, hemos considerado fundamental profundizar en la percepción de profesorado y alumnado sobre las tutorías de materia, planteando a ambos grupos un gran número de cuestiones respecto al funcionamiento de las mismas, con el propósito de dar respuesta al tercer objetivo de este trabajo:

Profundizar en el funcionamiento de las tutorías de materia partiendo de la percepción y valoración dada por profesorado y alumnado respecto a aspectos tales como la importancia que le conceden; su grado de satisfacción; la organización de dichas tutorías; la frecuencia y los motivos por los que el alumnado acude a las mismas; las razones que consideran obstaculizan un mayor uso de éstas y la incorporación de las TIC a la tutoría -frecuencia de uso y posibilidades que ofrecen-.

Para ello, hemos analizado la información obtenida a partir de las preguntas 14, 15, 16, 17 y 18, 20 y 21 del cuestionario de alumnado y 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 y 21,

23 y 24 del cuestionario de profesorado. Se han estructurado los resultados obtenidos en las diferentes cuestiones como se explicita en el cuadro 24.

Cuadro 24. Estructura de la exposición de los resultados en relación al tercer objetivo específico

SUBAPARTADOS	ANÁLISIS DESCRIPTIVOS (MUESTRA)	ANÁLISIS COMPARATIVOS
3.1. Necesidad de contar con las tutorías de materia en la formación del alumnado	Alumnado	-----
	Profesorado (valoración y motivos que argumenta)	
3.2. Los horarios de tutorías	Alumnado	-----
	Profesorado	
3.3. Frecuencia con que el alumnado asiste a las tutorías de materia	Alumnado	-----
	Profesorado	
3.4. Motivos por los que el alumnado asiste a las tutorías de materia	Alumnado	Comparativa de alumnado por: - Área de conocimiento - Momento
	Profesorado	Comparativa alumnado-profesorado
3.5. Razones que obstaculizan la asistencia del alumnado a las tutorías de materia	Alumnado	Comparativa alumnado-profesorado
	Profesorado	
3.6. Las TIC en la tutoría: frecuencia de uso y posibilidades que ofrecen	Alumnado	Comparativa alumnado-profesorado
	Profesorado	
3.7. Satisfacción de alumnado y profesorado con las tutorías de materia	Alumnado	-----
	Profesorado (valoración y motivos que argumenta)	

3.1. Necesidad de contar con las tutorías de materia en la formación del alumnado

Se preguntó en primer lugar a alumnado y profesorado en qué medida consideran necesario contar con tutorías de materia para mejorar la formación y orientación del estudiantado, cuestión que debían valorar en una escala con 5 categorías de respuesta: nada necesarias (1), poco necesarias (2), indiferente (3), bastante necesarias (4) y muy necesarias (5). En los epígrafes siguientes se incluye la percepción y valoración de ambos grupos, así como su posterior análisis comparativo.

3.1.1. Necesidad de contar con las tutorías de materia según el alumnado

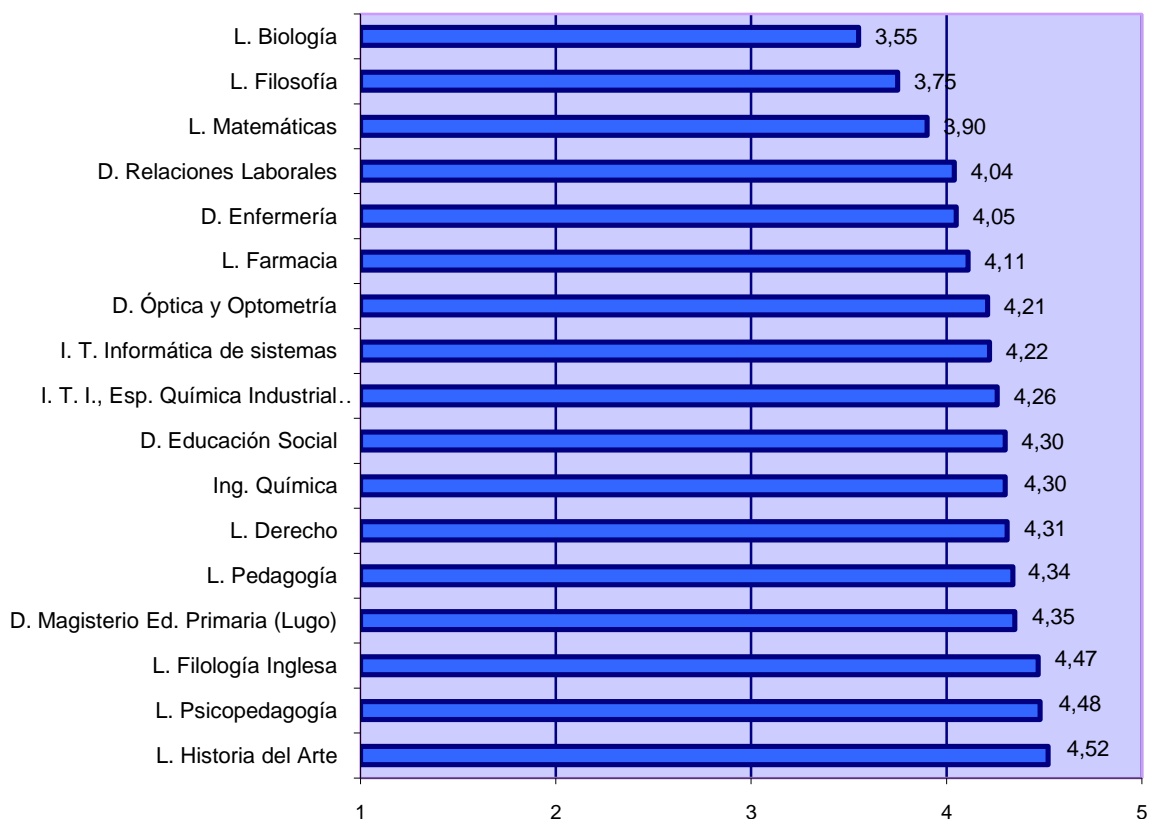
En cuanto a la valoración del alumnado sobre la necesidad de contar con tutorías de materia en su proceso de formación, éstos las consideran mayoritariamente necesarias (53,0%) y muy necesarias (35,5%); de hecho, la media obtenida es elevada (4,21).

Tabla 31. Necesidad de las tutorías de materia: opinión del alumnado

Estadísticos descriptivos		Porcentajes				
\bar{X}	S	Innecesarias (1)	Poco necesarias (2)	Indiferente (3)	Necesarias (4)	Muy necesarias (5)
4,21	0,721	0,3	2,3	8,9	53,0	35,5

Si analizamos este resultado considerando la titulación de los encuestados, constatamos que el alumnado de 14 de las 17 titulaciones que participan en el estudio otorgan una valoración media superior a 4,00, que se corresponde con la categoría de respuesta “bastante”, lo que significa que en general los alumnos de las diferentes titulaciones conceden gran importancia a las tutorías de materia. El alumnado de Historia del Arte es el que considera más necesarias dichas tutorías (4,52), seguido de los estudiantes de Psicopedagogía (4,48) y Filología Inglesa (4,47). Contrariamente, los estudiantes de Matemáticas (3,90), Filosofía (3,75) y Biología (3,55) son los que presentan medias más bajas, que no superan la valoración “4,00”.

Gráfico 35. Necesidad percibida por el alumnado de las diferentes titulaciones de contar con tutorías de materia (medias)



3.1.2. Necesidad de contar con las tutorías de materia según el profesorado y motivos que argumenta para ello

Cuando se pregunta al profesorado sobre esta misma cuestión, también otorga una gran importancia a las tutorías de materia, de forma que la valoración media es de 4,28 y son consideradas por la mayoría de profesores encuestados como necesarias (54,7%) y muy necesarias (38,6%). Sólo el 2,7% las considera poco necesarias y únicamente un docente (0,4%) piensa que las tutorías de materia son innecesarias. Constatamos por tanto que la mayoría de encuestados no cuestionan la existencia de estas tutorías, considerándolas necesarias y muy necesarias para la formación y orientación del alumnado.

Tabla 32. Necesidad de las tutorías de materia: opinión del profesorado

Estadísticos descriptivos		Porcentajes				
\bar{X}	S	Innecesarias (1)	Poco necesarias (2)	Indiferente (3)	Necesarias (4)	Muy necesarias (5)
4,28	0,701	0,4	2,7	3,6	54,7	38,6

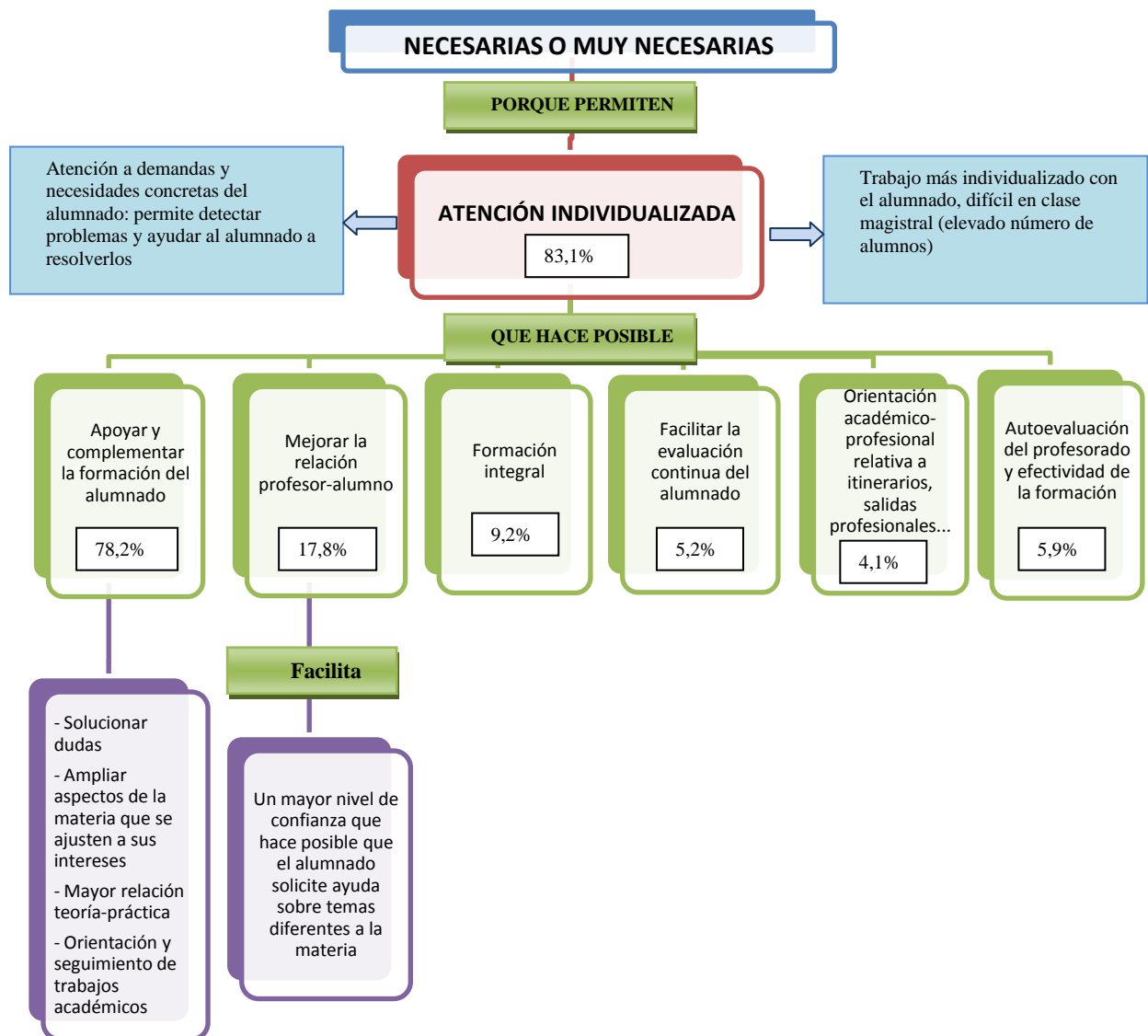
Estimamos de interés indagar además sobre las razones por las que el profesorado considera o no necesario contar con estas tutorías, por lo que se añadió una pregunta abierta en la que se solicitaba que indicasen los motivos que los llevaban a señalar la opción de respuesta seleccionada.

Contrariamente a lo que esperábamos, la gran mayoría de encuestados respondieron a esta cuestión. Cabe destacar, asimismo, que estas respuestas son en la mayoría de los casos muy extensas, lo que demuestra el interés del profesorado en hacer constar su opinión al respecto. En primer lugar, analizamos aquellas respuestas dadas por el profesorado que considera las tutorías necesarias y muy necesarias y posteriormente, se interpreta la postura de aquellos que las consideran poco necesarias e incluso innecesarias.

A. Motivos por los que el profesorado considera necesarias o muy necesarias las tutorías de materia

Como indicábamos anteriormente, la mayoría de docentes (93,3%) defienden la necesidad de contar con tutorías de materia, por lo que el mayor número de argumentos del profesorado se dirigen en esta línea. El esquema que sigue a continuación puede ayudar a entender cuáles son las principales respuestas aportadas por el profesorado al respecto. Posteriormente explicitaremos algunos de los argumentos dados por el profesorado.

Figura 15. Motivos por los que el profesorado considera necesarias o muy necesarias las tutorías de materia



- a. **Atención individualizada:** la mayoría de profesores señalan, directa o indirectamente, que la razón de ser de las tutorías se fundamenta en la necesidad de ofrecer una atención individualizada al alumnado. Algún profesor considera indispensable esta atención más individualizada de cara a mejorar la calidad de la formación y orientación que se ofrece al estudiantado:

“Unha universidade de calidade ten que tender á atención personalizada dos seus alumnos. Non hai dous alumnos iguais, nin un alumno "standard"” (Sujeto 118).

La vinculan además en la mayoría de los casos con la posibilidad de dar respuesta a demandas y necesidades concretas del alumnado, lo que les obliga a adaptar su actividad como docentes a las características concretas del alumno:

“No se entiende la docencia de una materia en la Universidad sin tutorías individualizadas. Determinadas dudas de los alumnos sólo es posible aclararlas de forma individual” (Sujeto 177)

“Para complementar de xeito próximo e individual as necesidades concretas do alumnado” (Sujeto 140)

“...ademais nós podemos comprender, polas actitudes do alumnado, se estamos chegando a ela ou el, se as explicacións abundan ou non...” (Sujeto 47)

Del mismo modo, también consideran que esta mayor atención individualizada les permite detectar problemas y ayudar al alumnado a resolverlos:

“Permiten un contacto máis persoal co alumno e poden detectarse diversos problemas, tanto académicos como persoais, moitos dos cales se poden correxir a tempo” (Sujeto 40)

“Axudan a detectar problemas e actitudes dos alumnos e permiten reconducir as súas preferencias, competencias, etc.” (Sujeto 217)

Es necesaria además la atención individualizada que proporcionan las tutorías porque según la opinión de los profesores encuestados, facilita que el alumnado plantee dudas que en clase no se atrevería:

“...a través delas o alumno pode resolver moitas cuestións que na clase non lle apetece comentar, non se atreve ou non hai tempo para facelo” (Sujeto 155)

“...sempre hai alumnos que non se atreven a preguntar en clase e cando se enfrontan á materia cara os exames acumulan dúbidas ou erros conceptuais” (Sujeto 215)

“Ao ser un tempo e un espazo individual para o alumnado, este pode presentar as súas dúbidas con máis tranquilidade... Para o alumnado máis inseguro é unha posibilidade crucial de comunicación” (Sujeto 47)

Por último, el profesorado también manifiesta que las tutorías facilitan un trabajo más individualizado con el alumnado que sería imposible desarrollar en las clases magistrales debido, en muchos casos, al elevado número de alumnos:

“Con grupos de alumnos superiores a 100, considero que la formación “personalizada” sólo se puede intentar realizar en las tutorías” (Sujeto 157)

“É fundamental ter un contacto individual co alumno para desenvolver en el certas capacidades dificilmente abordables nas clases con grupos: planificación, expresión, avaliación da calidade do seu traballo e as estratexias empregadas, reflexión sobre a aprendizaxe” (Sujeto 189)

“Debido al elevado número de alumnos no sería posible dar atención individualizada de otro modo” (sujeto 69); *“Nas aulas non sempre hai tempo nin oportunidade de atender ao alumnado de xeito individualizado ou en pequenos grupos máis produtivos”* (Sujeto 86)

b. Apoyar y complementar la formación del alumnado en relación a la materia:

en segundo lugar, el motivo más señalado por el profesorado se relaciona con el importante papel de las tutorías para complementar la formación del alumnado. De hecho, “complementar” es la palabra que utilizan en muchos casos los profesores encuestados: *“Son un complemento ao traballo na aula”*; *“Suponen una herramienta muy útil como “complemento” en el sistema didáctico del profesor”*. Para muchos de ellos, forma parte integral del concepto de docencia.

Una parte importante del profesorado considera que es muy difícil que el alumnado alcance los objetivos de la materia al margen de una atención más individualizada con el tutor:

“A miña opinión baséase no feito de que o alumno non aprende el só, nin ter por qué aprender el só. Nunca serán suficientes as explicacións dadas na aula; sempre hai aspectos que quedan mal ou pouco tratados. É imposible que un estudante non teña nunca ningunha dúbida” (Sujeto 11)

“Son necesarias para que o alumnado acade os obxectivos da materia, máis raramente se empregan” (Sujeto 197)

“O contacto individualizado co estudante para discutir, valorar a súa comprensión dos obxectivos do curso é esencial” (Sujeto 82)

Este importante papel de apoyar la formación del alumnado puede englobar, a su vez, diferentes motivaciones. En este sentido, lo fundamental es ayudar al alumno en las dificultades que puedan surgirle en su proceso de aprendizaje, mejorando así la comprensión de éste sobre la materia. Algunos de los argumentos dados al respecto:

“Son unha axuda para a comprensión das asignaturas sobre todo nas que o aprendizaxe está fortemente unido á resolución de problemas” (Sujeto 93)

“Para aclarar conceptos que o alumno non asimilou correctamente nas clases” (Sujeto 214)

Este apoyo se asocia además en su mayoría con intervenciones puntuales en las que la ayuda se concibe para resolver dudas específicas.

Algunos de los profesores también indicaban la necesidad de que las tutorías se constituyan como un espacio en el que el alumnado pueda ampliar y completar aquellos aspectos de la materia que más se ajusten a sus inquietudes e intereses:

“Son un complemento ó traballo na aula, a alumno pode ampliar ou concretar aspectos da docencia e adaptalos ás súas inqueranzas ou necesidades” (Sujeto 32)

“Permiten aos alumnos que o desexen buscar camiños para profundizar no ensinado...” (Sujeto 169)

Para otros, este espacio facilita, en el marco de esta necesaria complementación con las clases que imparte el profesor, una mayor relación entre teoría y práctica:

“facilitan la fijación vinculada a casos prácticos de los aspectos teóricos impartidos en la materia” (Sujeto 103)

“permiten dar unha visión máis práctica da materia e ver a interrelación con outras materias” (Sujeto 222)

La orientación y seguimiento en la elaboración de trabajos académicos es otro de los motivos que argumenta el profesorado:

“Especialmente para resolver dúbidas concretas que teñen os alumnos e orientalos para a realización e traballos” (Sujeto 70)

“...as titorías conveñen para axudarlles a resolver dúbidas de cara a facer traballos...” (Sujeto 158)

Por último, algunos profesores también consideran necesarias las tutorías en aquellas situaciones en las que, de forma puntual o continua a lo largo del curso, el alumno no puede asistir a clase:

“Aclarar dudas, comprobar comprensión, ayudar a personas que no pueden, puntualmente, asistir a clase” (Sujeto 3)

- c. **Mejora de la relación profesor-alumno:** para muchos profesores, las tutorías también constituyen una buena oportunidad para estrechar y mejorar la relación

que se establece entre profesorado y alumnado. Así lo manifiestan en muchas ocasiones:

“Establecer unha relación directa entre profesor e alumno e lograr un coñecemento máis profundo do alumno” (Sujeto 204)

“Permiten fomentar la comunicación directa y abierta con el estudiante...” (Sujeto 220)

“A ensinanza non pode fundamentarse exclusivamente en clases maxistrais a grupos grandes, requírese unha interacción maior co alumno” (Sujeto 49)

De este modo, tal y como manifiestan algunos de los profesores encuestados, fruto de esta mejora de la relación, el alumnado percibe, en muchos casos, un nivel de confianza suficiente que le permite plantear situaciones no necesariamente relacionadas con la materia que imparte:

“En la relación directa con el alumno, cuando acude a una tutoría, se establece una conversación que no sólo trata del problema académico por el que viene. Generalmente deriva a todo el entorno que origina el que le llame la atención, no lo entienda, no sepa porque está puesto ese tema o por qué hay tales y tales posibilidades. Muchas veces sale con bibliografía consejos sobre asignaturas que debería elegir dado que su interés va por ciertos caminos; lo que debería completar fuera de la facultad, como idiomas, nuevas tecnologías, que le permitan salir al extranjero y conseguir becas, para traer, a su vuelta, un buen CV que le permita encontrar trabajo o, por lo menos, encontrarse más a gusto en su piel” (Sujeto 163).

- d. Autoevaluación del profesorado y efectividad de la formación:** para algunos docentes encuestados, las tutorías constituyen indirectamente una oportunidad para conocer en qué medida su labor como docente facilita la comprensión por parte del alumnado de los contenidos de la materia. Esto les permite adoptar diferentes estrategias para alcanzar una mayor comprensión por parte de los estudiantes. Al respecto, algunos profesores señalan:

“É a base da interpretación dos resultados e da comprensión do aprendizaxe que pode levar a ter datos das competencias adquiridas polo alumno ao longo das demais actividades propostas” (Sujeto 102)

“Permite detectar problemas y planificar las clases para eliminarlos o reducirlos” (Sujeto 186)

- e. Formación integral:** aunque en menor porcentaje que los motivos anteriores, el profesorado también alude a la importancia de que las tutorías contribuyan a la

formación integral del alumno. En este sentido, algunas de las argumentaciones del profesorado son las siguientes:

“O contacto persoal entre o docente e o alumno é necesario para que este segundo acade unha formación integral, e as tutorías son mellores para fomentar esa relación que as clases maxistras e as prácticas” (Sujeto 3)

“Son un complemento indispensable para a formación integral do alumno” (Sujeto 21)

“Se pretendemos formar profesionais debemos intentar a formación integral académico-profesional” (Sujeto 20)

“As tutorías fan un importante papel na orientación da personalidade e dirección vital e académica do alumno. Tendo en conta que o profesor sabe ou intenta acadar e comprender a súa problemática de comprensión e vital nos estudos. Isto lévase facendo en UK fai moito tempo” (Sujeto 14).

- f. Facilitar la evaluación del alumnado:** en las respuestas de los profesores también hay referencias a las posibilidades que las tutorías ofrecen para facilitar la evaluación continua del alumnado. En este sentido, señalan:

“Deberían, non só servir de ferramenta de docencia senón tamén de ferramenta de avaliación” (Sujeto 136)

“A ensinanza non pode fundamentarse exclusivamente en clases maxistras a grupos grandes, requírese unha interacción maior co alumno para, entre outras cousas, facilitar a avaliación continua” (Sujeto 49)

“Entendiéndolas como apoyo a los contenidos de la materia son imprescindibles para la resolución de dudas y la evaluación continua personalizada” (Sujeto 65)

- g. Orientación académico-profesional relativa a itinerarios, especialidades, salidas profesionales...:** sólo una pequeña parte del profesorado plantea la necesidad de las tutorías para orientar al alumnado sobre aspectos de carácter profesional:

“...ao mesmo tempo, deberían servir para prestar axuda sobre posibles saídas laborais” (Sujeto 204)

“Deben contribuír á mellorar a formación académica do estudante. Secundariamente axudalo a insertarse no mundo laboral” (Sujeto 23)

Por último, algunos profesores encuestados también señalan que las tutorías son necesarias para motivar al alumnado hacia el estudio.

B. Motivos por los que el profesorado considera poco o nada necesarias las tutorías de materia

Para el 3,1% de profesores que considera que las tutorías de materia son poco o nada necesarias y el 3,6% que se muestra indiferente, el principal motivo reside en la baja demanda por parte del alumnado. Algunos de los argumentos en esta línea son:

“En xeral (e con algunhas excepcións), aínda se constata que o estudante é pouco proclive a utilizar as titorías presenciais” (Sujeto 12)

“Mi experiencia es que los alumnos no vienen a tutorías. Conclusión: no tienen dudas, lo que no corresponde con los resultados de los exámenes, pero si no quieren venir, es su problema y su responsabilidad como personas mayores de edad” (Sujeto 89)

“Os alumnos non as usan: no curso pasado, nen sequera 5 alumnos viñeron ás titorías” (Sujeto 104)

La mayoría atribuyen este hecho al desinterés del alumnado:

“O estudiantado neste momento acude á universidade só a pasar un tempo e busca o título, non cree que pode aprender algo”. (Sujeto 148)

“Os alumnos non van porque non o necesitan, o 90% vai a clases particulares ou pasan da materia” (Sujeto 175)

En segundo lugar, se muestran descontentos con la ratio profesor-alumno, que hace difícil la atención individualizada:

“Si realmente asistiese el alumnado, sería difícil atenderlas” (Sujeto 172)

“Co sistema actual e probablemente mentres non se adecúe o ratio alumno/profesor, esto é unha festa no aire” (Sujeto 52)

Para otros, el trabajo realizado en clase debería ser suficiente para garantizar que el alumnado adquiriera las competencias necesarias en el marco de la materia que imparte, por lo que las tutorías, en este sentido, sólo serían necesarias en casos puntuales de alumnos que tengan cierta dificultad para alcanzar los objetivos marcados:

“En principio las cuestiones académicas tendrían que resolverse en la clase, y las tutorías 'de materia' tendrían que ser situaciones excepcionales. Pero en la medida en que las necesite el alumno tienen que ser bien llevadas” (Sujeto 105)

“O traballo feito no aula cos alumnos garante a necesaria cobertura de coñecementos e competencias a adquirir. As titorías son útiles nos casos nos que

os alumnos atopan problemas ou teñen interese persoal en ampliar eses coñecementos e competencias” (Sujeto 114)

Por último, uno de los profesores encuestados considera que en la actualidad la docencia se sitúa en un segundo plano respecto a la investigación, por lo que las tutorías no reciben la importancia que realmente debería otorgársele:

“Nesta USC a docencia é unha carga, o que conta é a investigación e conseguir contratos canto máis grandes mellor”.

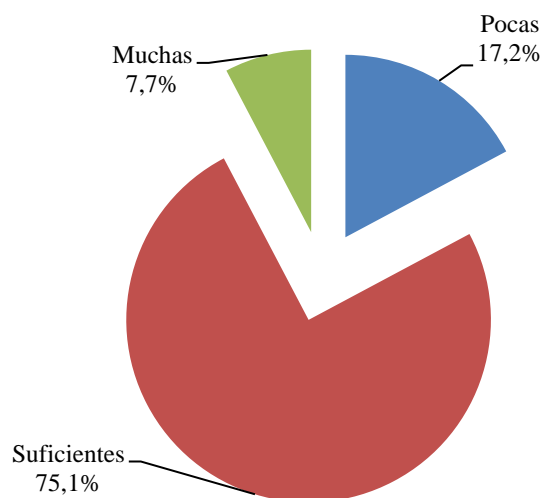
3.2. Los horarios de tutorías

Teniendo en consideración que el profesorado debe dedicar, según la legislación vigente, seis horas semanales (en el caso del profesorado a tiempo completo) a la atención al alumnado y que este horario es establecido por el profesorado de acuerdo con su horario de clases, hemos querido conocer en primer lugar si el número de horas establecido se considera suficiente por parte del profesorado o por el contrario, considera que son pocas y necesitaría disponer de un mayor número de horas para la atención tutorial. En segundo lugar, se analiza la valoración del alumnado en torno a este horario, analizando el grado en que lo conoce, así como el cumplimiento de este horario por parte del profesorado.

3.2.1. Valoración del profesorado sobre el horario establecido para la atención tutorial

La mayoría de profesores encuestados (75,1%) opina que las seis horas semanales establecidas por ley para la atención del alumnado son suficientes; mientras que el 17,2% indica que son pocas y un porcentaje todavía menor (7,7%) establece que son muchas. Por tanto, comprobamos que mayoritariamente el profesorado se muestra satisfecho con la amplitud de este horario.

Gráfico 36. Valoración del profesorado sobre la adecuación del número de horas de tutoría



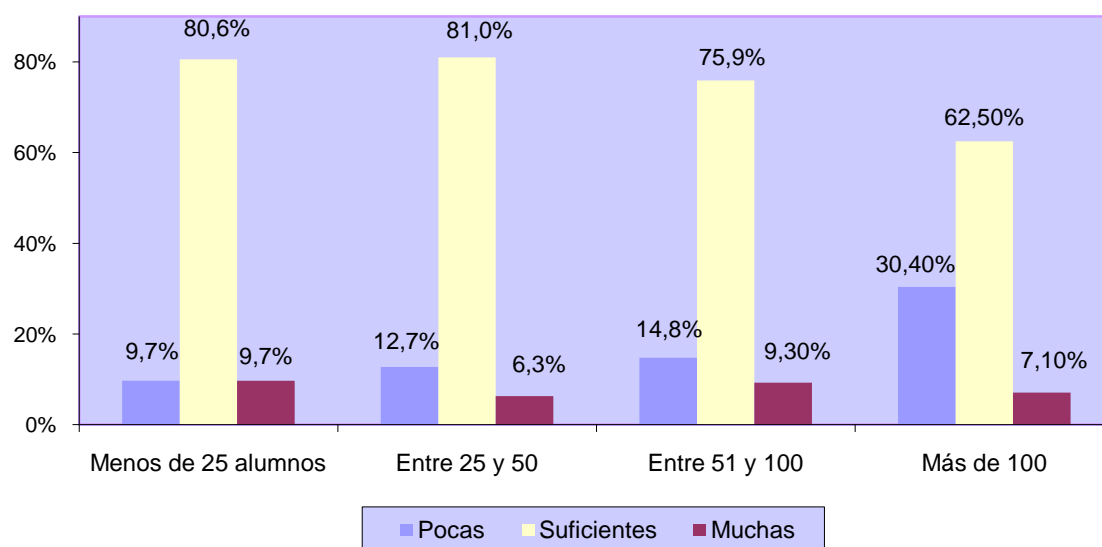
Pese a que legalmente se establece igual número de horas para el profesorado a tiempo completo, el número de alumnos por profesor no es el mismo en todos los casos, por lo que hemos querido indagar en la posibilidad de que existan diferencias significativas en la valoración del profesorado sobre el número de horas que se establece para la atención tutorial en función del promedio de alumnos por materia a los que imparte clase a lo largo del curso. Al aplicar la prueba estadística de Chi Cuadrado comprobamos que no existen diferencias significativas al respecto.

Tabla 33. Valores de Chi-cuadrado obtenidos al explorar posibles diferencias en la valoración del profesorado sobre la adecuación del número de horas de tutoría de materia en función del promedio de alumnos por materia a los que imparte clase

VARIABLES	Chi-cuadrado de Pearson		
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Adecuación del número de horas de tutoría – promedio de alumnos por materia	9,975	6	,126

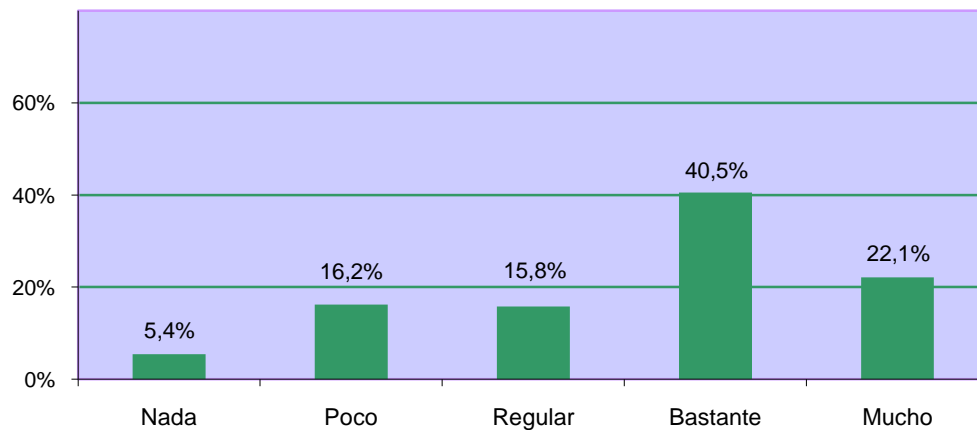
Pese a que no se han encontrado diferencias significativas, nos gustaría resaltar que, tal y como se pone de manifiesto en el gráfico 37 que se muestra a continuación, son los profesores con más de 100 alumnos por materia los que en mayor medida consideran que este horario es insuficiente.

Gráfico 37. Valoración del profesorado sobre la adecuación del número de horas de tutoría en función del promedio de alumnos por materia a los que imparte clase



Además del horario para la atención del alumnado en tutorías hemos querido conocer si éste plantea dudas al profesorado en otros horarios y espacios diferentes, obteniendo los datos que se muestra en el gráfico 38 que se añade a continuación. La mayoría de profesores (66,1%) indican al respecto que en bastantes (40,5%) y muchas ocasiones (22,1%) el alumnado le formula dudas en momentos diferentes al horario establecido.

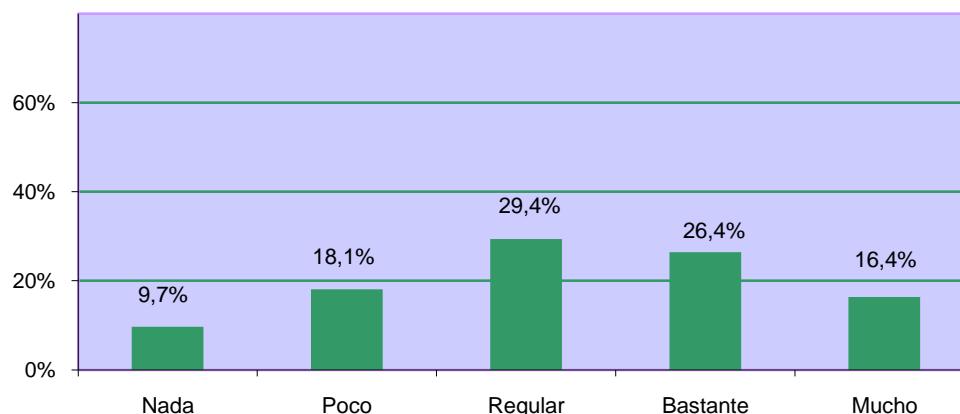
Gráfico 38. Grado en que el profesorado manifiesta atender cuestiones que le formula el alumnado en horarios y espacios diferentes a su horario de tutoría



3.2.2. Valoración del alumnado sobre los horarios de tutorías

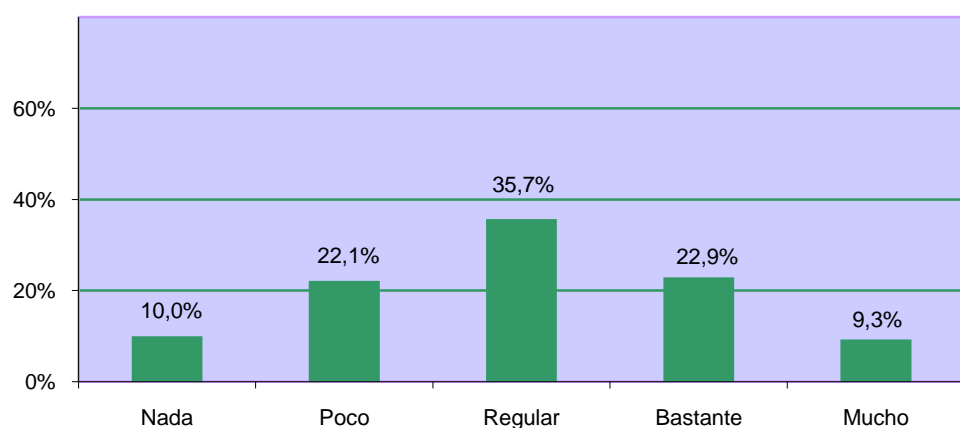
Al preguntar al alumnado por su **grado de conocimiento sobre los horarios de tutoría del profesorado**, los porcentajes se distribuyen casi equitativamente en torno a las diferentes alternativas de respuesta. Muchos de los alumnos encuestados, un total del 42,8%, afirma conocer estos horarios bastante (26,4%) o mucho (16,4%) y el mayor porcentaje se sitúa en torno a la categoría de respuesta “regular” (29,4%). Aún así un importante número de alumnos (18,1%) reconoce que conoce poco estos horarios y el 9,7% indica no conocerlos en absoluto (ver gráfico 39).

Gráfico 39. Grado de conocimiento manifestado por el alumnado en torno a los horarios de tutoría



Se preguntó también al alumnado su valoración sobre el **grado en que el profesorado cumple los horarios de tutoría**, a lo que casi el mismo porcentaje da una respuesta positiva y negativa. De esta forma, el 32,1% considera que los respetan poco (22,1%) o nada (10,0%), mientras que el 32,2% indica que el profesorado cumple bastante (22,9%) o mucho (9,3%) este horario. El 34,6% restante se sitúa en una posición intermedia, en la categoría de respuesta “regular” (ver gráfico 40)

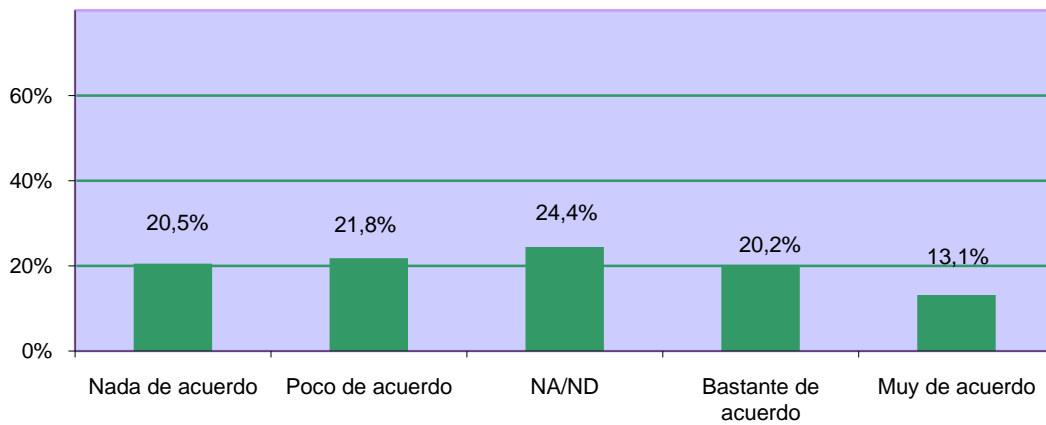
Gráfico 40. Grado de cumplimiento de los horarios de tutoría por parte del profesorado según el alumnado



También se ha preguntado al alumnado si, según su experiencia, considera que **el profesorado indica los cambios puntuales que realiza en el horario de tutorías** y los porcentajes se reparten casi de forma igualitaria entre todas las categorías de respuesta. De los alumnos encuestados, el 42,3% señala que el profesorado avisa de estos cambios en pocas ocasiones (21,8%) o nunca (20,5%) y el 24,4% se sitúa en una posición

intermedia y cree que lo hace “regular”. Por tanto, la valoración del alumnado al respecto es en general negativa (ver gráfico 41).

Gráfico 41. Grado en que el alumnado considera que el profesorado avisa de los cambios puntuales que realiza en su horario de tutorías



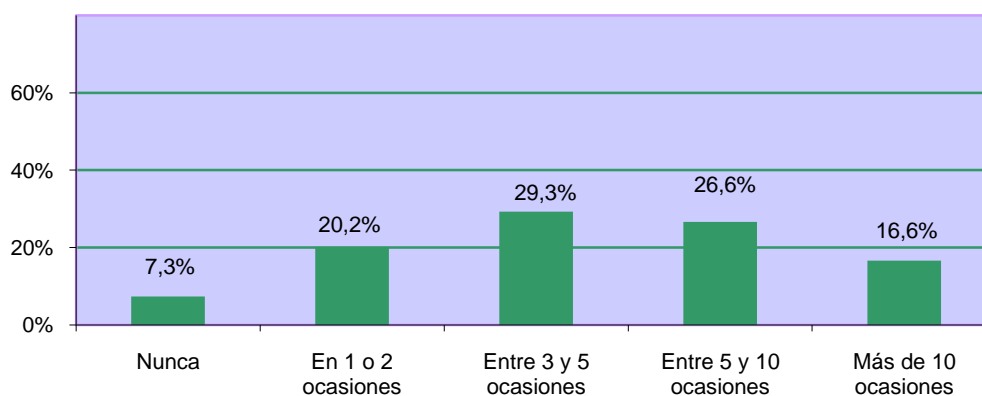
3.3. Frecuencia con que el alumnado asiste a las tutorías de materia

Con el objetivo de conocer con qué frecuencia acude el alumnado a solicitar ayuda y orientación al profesorado, se solicitó la valoración de ambos grupos al respecto.

Se pidió en primer lugar al **alumnado** que indicase cuántas veces había asistido a las tutorías durante el último curso, por lo que, teniendo en consideración que el cuestionario fue aplicado en el curso 2008-2009, los resultados obtenidos en la presente cuestión hacen referencia al curso académico anterior, 2007-2008.

Al respecto, el 7,3% indica que no asistió nunca y el 49,5% de los encuestados afirman que lo hizo en menos de 5 ocasiones (el 20,2% una o dos veces y el 29,3% restante entre 3 y 5). Sólo el 26,6% asistió entre 5 y 10 veces y un 16,6% en más de 10 ocasiones. Teniendo en consideración que el alumnado puede tener un promedio de 10 materias por curso académico, y en algunos casos, incluso más, resultados ponen de manifiesto la baja asistencia del alumnado a las tutorías (ver gráfico 42).

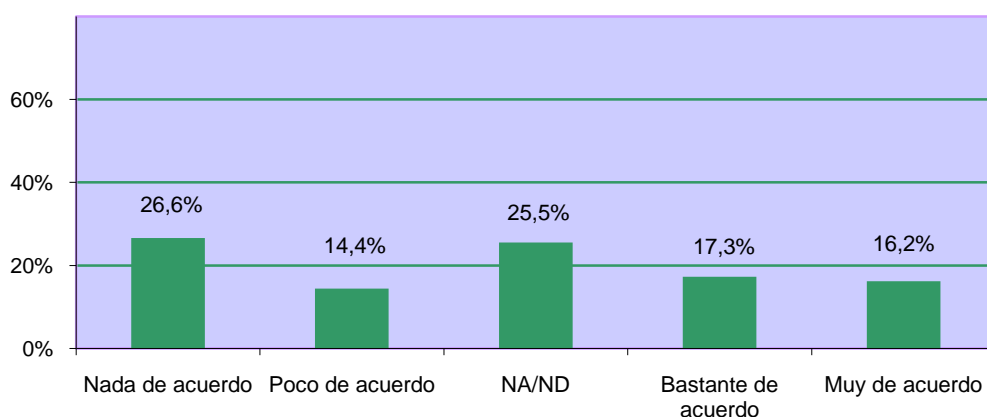
Gráfico 42. Asistencia a las tutorías en el curso 2007-2008: valoración del alumnado



Hemos querido conocer asimismo si el alumnado que afirma haber asistido a tutorías lo ha hecho por iniciativa propia o porque el profesorado que les imparte clase organiza algunas tutorías de carácter obligatorio (para el seguimiento de trabajos académicos, por ejemplo). Al respecto, comprobamos que un tercio de los encuestados, el 33,5% se muestra bastante (17,3%) y muy de acuerdo (16,2%) con el hecho de que asiste sólo a aquellas tutorías que el profesorado establece como obligatorias.

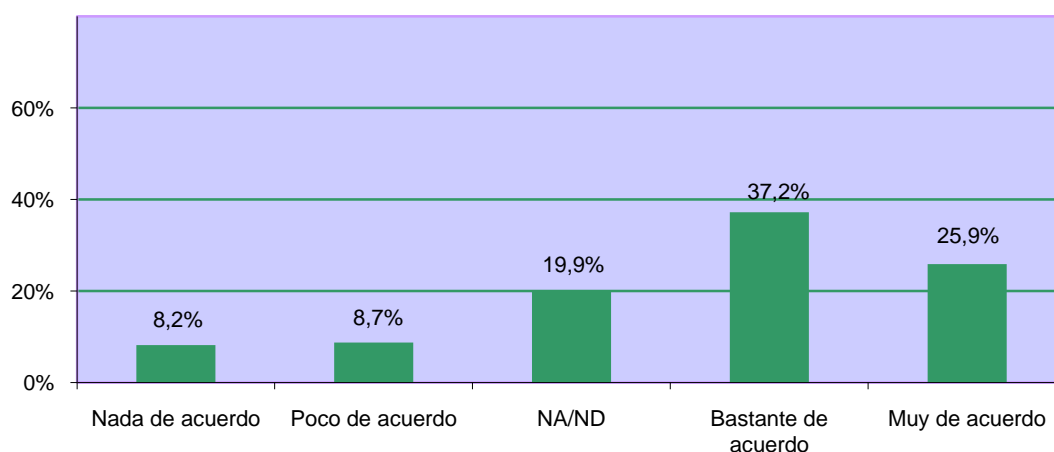
Comprobamos por tanto, que además de que la asistencia a las tutorías no es elevada, en muchos casos no se produce por iniciativa del propio alumnado. De hecho, si unimos el 7,3% del alumnado que afirma no haber asistido nunca a tutorías, con el 33,5% que asistió sólo porque estas tutorías son obligatorias, se constata que casi la mitad de los encuestados no toman la iniciativa de solicitar ayuda del profesorado en el horario de tutorías (ver gráfico 43).

Gráfico 43. Grado de acuerdo del alumnado respecto a si acude sólo a las tutorías obligatorias



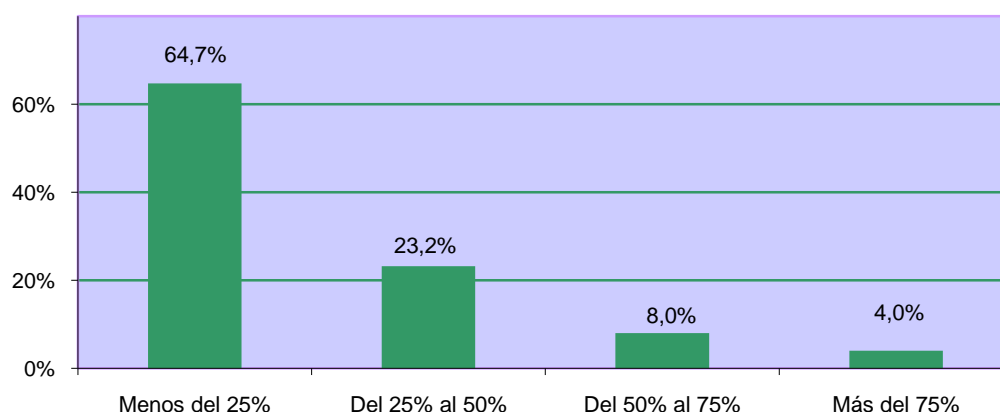
Por último, cabe señalar que la mayoría de alumnado encuestado (63,1%) afirma estar bastante (37,2%) o muy de acuerdo (25,9%) con el hecho de que sólo asiste a las tutorías del profesorado que es más receptivo a las cuestiones que le formula (ver gráfico 44). Esta idea indica que la actitud del profesorado es clave a la hora de potenciar un mayor aprovechamiento por parte del alumnado de las tutorías.

Gráfico 44. Grado de acuerdo del alumnado en relación a si asiste sólo a las tutorías del profesorado que es más receptivo a las cuestiones que le formula



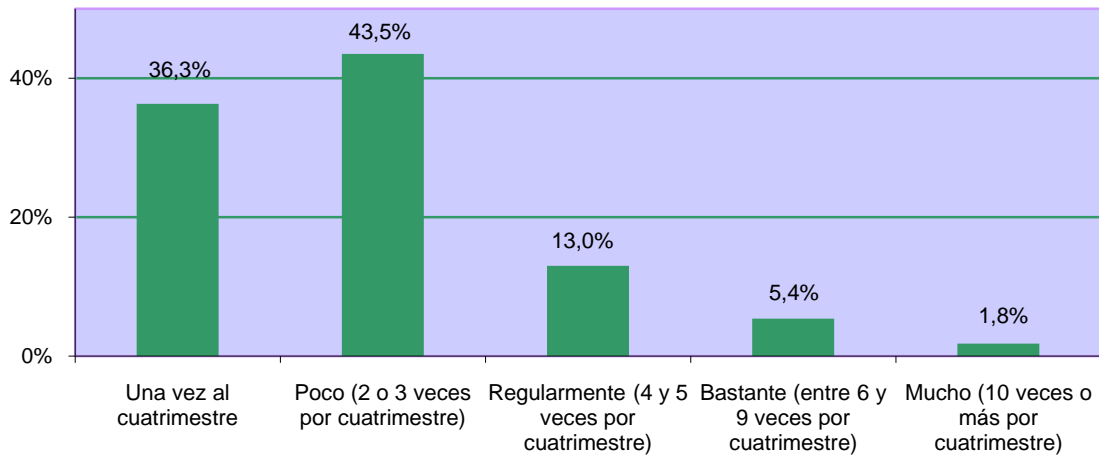
También se ha planteado al **profesorado** qué porcentaje de alumnado matriculado considera que acude a tutorías durante el curso académico (ver gráfico 45), a lo que éste ha respondido mayoritariamente (64,7%) que menos del 25% del alumnado solicita su ayuda en este horario. Un 23,2% da una visión más positiva al respecto y señala que entre el 25% y 50% de alumnado hace uso de este horario, mientras que el 8,0% de profesorado indica que este porcentaje se sitúa en el 50% y 75%. Sólo el 4,0% señala que más del 75% del alumnado matriculado solicita su ayuda en este horario.

Gráfico 45. Porcentaje aproximado de alumnado matriculado que acude a tutorías durante el curso académico: valoración del profesorado



Pero no sólo es necesario conocer el porcentaje de alumnos que acude a tutorías durante el curso, sino también con qué regularidad. Para ello, se ha preguntado al profesorado qué número de veces al cuatrimestre -teniendo en consideración que muchas materias son cuatrimestrales- acude el alumnado a tutorías. Al respecto, el profesorado indica mayoritariamente que el alumnado lo hace poco: 2 o 3 veces (43,5%) o incluso sólo una vez (36,3%). Pocos profesores aportan datos más optimistas: el 13,0% señala que el alumnado acude regularmente (4 y 5 veces por cuatrimestre), el 5,4% considera que esta asistencia del alumnado es bastante regular (entre 6 y 9 veces por cuatrimestre) y por último, sólo el 1,8% indica que el alumnado asiste 10 o más veces por cuatrimestre (ver gráfico 46).

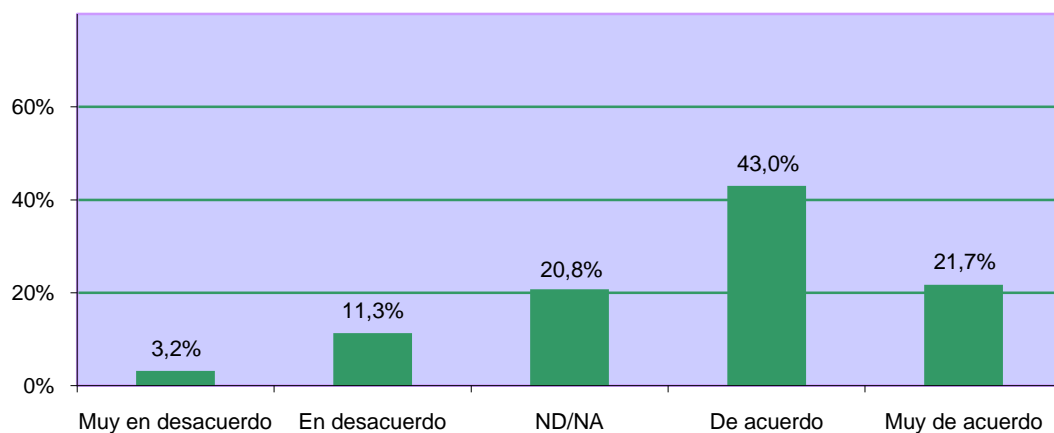
Gráfico 46. Número de veces que el alumnado asiste a las tutorías durante el cuatrimestre: valoración del profesorado



Constatamos por tanto que la mayoría de alumnado no hace un uso regular de las tutorías, sino puntual, dado que un porcentaje importante no ha asistido nunca o sólo en alguna ocasión a las tutorías durante el curso académico anterior y, de los que sí acudieron, casi el 40% lo hizo sólo una vez.

Esta baja asistencia del alumnado a tutorías podría explicar por qué el profesorado considera, tal y como ponen de manifiesto los datos que se recogen en el gráfico siguiente, que la gran mayoría se muestra bastante (43,0%) o muy de acuerdo (21,7%) con que dedica parte del horario de tutorías a otras tareas como la investigación.

Gráfico 47. Grado de acuerdo manifestado por el profesorado respecto a si dedica parte del tiempo de tutorías a otras tareas (investigación, preparar las clases...)

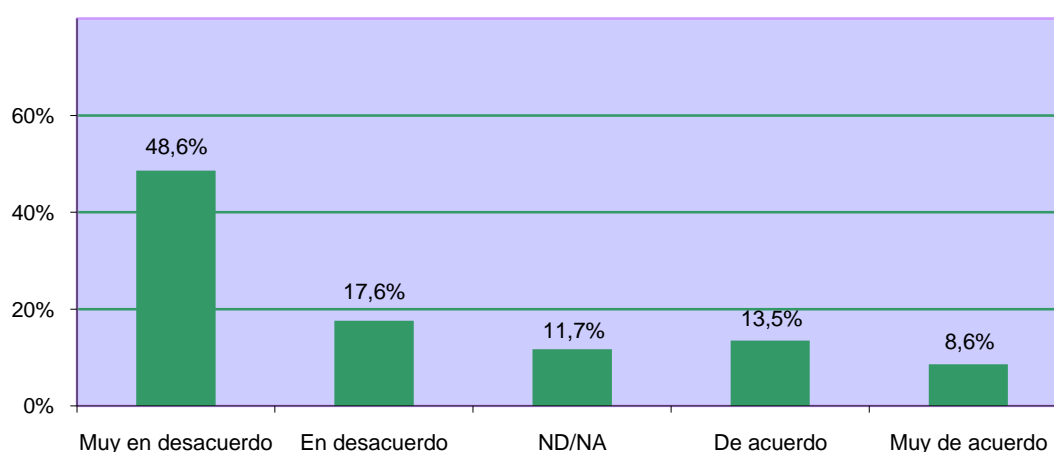


Aunque en la actualidad las tutorías se conciben mayoritariamente como una respuesta puntual a las demandas que realiza el alumnado, el Espacio Europeo de

Educación Superior plantea la necesidad de programar también sesiones de tutoría en pequeño grupo como parte de la metodología docente. En este sentido, las tutorías pasan a considerarse un elemento proactivo, no sólo reactivo.

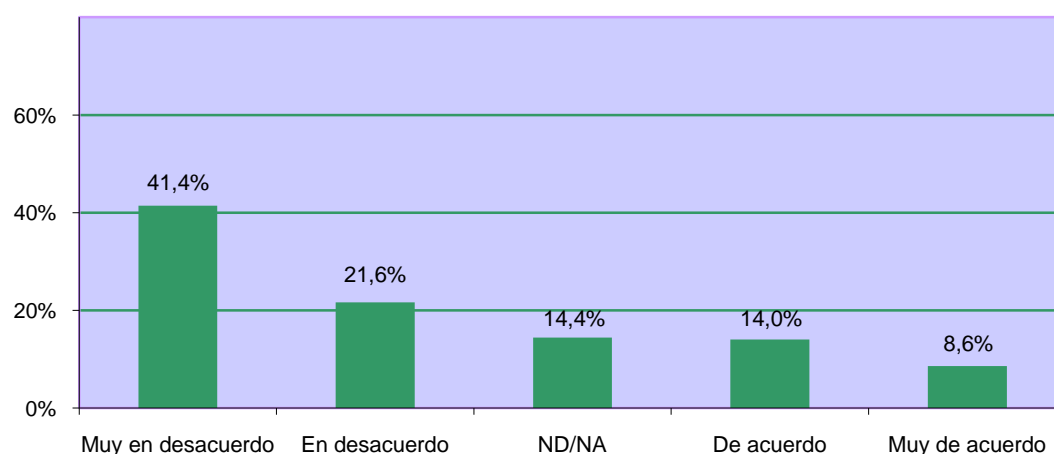
En este sentido, hemos considerado necesario conocer en qué medida en la actualidad algunos profesores programan algunas de estas tutorías como parte de su metodología. Al respecto, constatamos que la mayoría todavía no establece tutorías obligatorias para el alumnado (66,2%).

Gráfico 48. Grado de acuerdo manifestado por el profesorado respecto a si incorpora algunas tutorías obligatorias



Del mismo modo, el 63,1% no organiza tutorías en grupo. Sólo el 22,6% indican estar bastante y muy de acuerdo con esta afirmación.

Gráfico 49. Grado de acuerdo manifestado por el profesorado respecto a si realiza algunas tutorías en grupo



3.4. Motivos por los que el alumnado asiste a las tutorías de materia

Para identificar las razones por las que el alumnado solicita información y/o orientación al tutor, hemos planteado la pregunta 20 del cuestionario de profesorado y la 17 del cuestionario de alumnado en las que ambos grupos debían valorar con qué frecuencia (de nunca=1 a con mucha frecuencia=5) estos últimos acuden a tutorías por los siguientes motivos:

1. Consultar dudas y ampliar contenidos sobre la materia a lo largo del curso.
2. Resolver dudas los días previos al examen.
3. Abordar temas relacionados con la evaluación (corrección de tareas, criterios de evaluación, revisión de exámenes...).
4. Realizar el seguimiento de trabajos académicos.
5. Solicitar información sobre los servicios, bibliotecas, actividades... de la facultad o universidad.
6. Pedir asesoramiento sobre métodos de trabajo (como organizar un trabajo...) y la organización del estudio en la materia.
7. Pedir información y orientación en la elección de materias, elección de especialidades...
8. Informarme sobre las salidas profesionales de la titulación, programas de movilidad, prácticas en empresas...
9. Consultar temas personales.

Al final de cada una de estas cuestiones se incluía la categoría de respuesta “otros” para dar la opción a ambos grupos de indicar otras razones que pudieran no recogerse en los ítems anteriores.

A continuación se exponen los resultados obtenidos en ambas muestras y posteriormente se procede a realizar un análisis comparativo de las respuestas dadas por profesorado y alumnado.

3.4.1. Motivos por los que el alumnado asiste a las tutorías de materia: valoración del alumnado

A. Análisis descriptivo

Los resultados obtenidos en la muestra de alumnado, tanto los estadísticos descriptivos de media y desviación típica como las frecuencias y porcentajes en torno a cada una de las alternativas de respuesta se recogen en la tabla 34 que se incluye a continuación.

Tabla 34. Valoración del alumnado sobre los motivos por los que asiste a las tutorías de materia

MOTIVOS	ESTADÍSTICOS		FRECUENCIAS Y PORCENTAJES					
	\bar{X}	S	f / %	Nada (1)	Poco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
Consultar dudas y ampliar contenidos sobre la materia a lo largo del curso	3,03	1,21	f	76	145	190	147	86
			%	11,8	22,5	29,5	22,8	13,4
Resolver dudas los días previos al examen	2,87	1,31	f	134	123	155	156	76
			%	20,8	19,1	24,1	24,2	11,8
Abordar temas relacionados con la evaluación (corrección de tareas, criterios de evaluación, revisión de exámenes...)	3,14	1,23	f	78	112	190	163	98
			%	12,2	17,5	29,6	25,4	15,3
Realizar el seguimiento de trabajos académicos	3,14	1,29	f	100	94	167	179	103
			%	15,6	14,6	26,0	27,8	16,0
Solicitar información sobre los servicios, bibliotecas, actividades... de la facultad o universidad	1,56	0,86	f	403	150	60	25	4
			%	62,8	23,4	9,3	3,9	0,6
Pedir asesoramiento sobre métodos de trabajo (como organizar un trabajo...) y la organización del estudio en la materia	2,32	1,24	f	230	139	152	85	37
			%	35,8	21,6	23,6	13,2	5,8
Pedir información y orientación en la elección de materias, elección de especialidades...	1,63	0,92	f	388	140	79	27	6
			%	60,6	21,9	12,3	4,2	0,9
Informarme sobre las salidas profesionales de la titulación, programas de movilidad, prácticas en empresas...	1,62	0,93	f	396	133	79	29	6
			%	61,6	20,7	12,3	4,5	0,9
Consultar temas personales	1,25	0,68	f	541	59	22	16	3
			%	84,4	9,2	3,4	2,5	0,5

Los dos principales motivos por los que el alumnado acude a tutorías son, según sus propias respuestas, para abordar temas relacionados con la evaluación (corrección

de tareas, criterios de evaluación, revisión de exámenes,...) y para realizar el seguimiento de trabajos académicos (con una media de 3,14 en ambos casos).

El tercer y cuarto motivo que esgrime el alumnado para solicitar ayuda del tutor es consultar dudas sobre la materia, bien sea a lo largo del curso (media=3,03) o los días previos al examen (media=2,87).

No obstante, los motivos vinculados a la orientación sobre decisiones académico-profesionales, tales como la elección de materias y especialidades (itinerarios académicos) (media=1,63) y la información sobre salidas profesionales de la titulación, programas de movilidad, prácticas en empresas... (media=1,62) son poco solicitadas por el alumnado. Del mismo modo, el alumnado tampoco demanda con frecuencia información sobre los servicios, bibliotecas y actividades de la facultad o universidad (media=1,56) y en pocos casos consulta temas personales (media=1,25).

A la vista de estos resultados, comprobamos como la resolución de dudas sobre la materia -tanto los días previos al examen como a lo largo del curso- y el seguimiento de trabajos académicos son, junto con abordar temas relacionados con la evaluación como (corrección de tareas, criterios de evaluación y revisión de exámenes y calificaciones), los principales temas que el alumnado plantea al tutor. Estos datos corroboran muchas de las ideas que manifiesta el profesorado encuestado en nuestro estudio y que se analizaron en el apartado anterior, donde se ponía de manifiesto la insatisfacción de estos con que el alumnado hiciese un uso muy puntual de las tutorías y centrado casi exclusivamente en la revisión de calificaciones.

B. Análisis comparativo

Después de esta primera aproximación descriptiva a los datos nos ha interesado conocer la existencia de posibles diferencias en función de distintas variables tales como el momento y el área de conocimiento.

En primer lugar, dado que las necesidades del alumnado dependen, entre otros factores, del **momento** en que este se encuentre (al inicio, durante o al final de sus estudios universitarios), hemos considerado importante plantear la posibilidad de que puedan existir diferencias significativas en los diferentes usos que el alumnado manifiesta hacer de las tutorías, teniendo en consideración los alumnos que están

matriculados en primeros cursos y los que ya están en últimos cursos o a punto de finalizar sus estudios.

Los resultados obtenidos tras aplicar la prueba T de Student reflejan la existencia de diferencias entre ambos grupos en relación a tres de los motivos expuestos, concretamente: “abordar temas relacionados con la evaluación” ($T=2,197$; $p=0,28$); “realizar el seguimiento de trabajos académicos” ($T=3,074$; $p=0,002$) y “pedir asesoramiento sobre métodos de trabajo y la organización del estudio en la materia” ($T=3,079$; $p=0,002$), con un nivel de significación de 0,01 en dos de ellos y de 0,05 en uno de ellos, tal y como se puede observar en la tabla 35 que se adjunta a continuación.

Tabla 35. Valores de T de Student obtenidos al explorar posibles diferencias en la valoración de los alumnos de primeros y últimos cursos sobre los motivos por los que acuden a las tutorías de materia

MOTIVOS	Valor de T	Sig. asintótica (bilateral)
Consultar dudas y ampliar contenidos sobre la materia a lo largo del curso	-1,057	,291
Resolver dudas los días previos al examen	-1,950	,052
Abordar temas relacionados con la evaluación (corrección de tareas, criterios de evaluación, revisión de exámenes...)	2,197	,028*
Realizar el seguimiento de trabajos académicos	3,074	,002**
Solicitar información sobre los servicios, bibliotecas, actividades... de la facultad o universidad	,864	,388
Pedir asesoramiento sobre métodos de trabajo (como organizar un trabajo...) y la organización del estudio en la materia	3,079	,002**
Pedir información y orientación en la elección de materias, elección de especialidades...	1,045	,297
Informarme sobre las salidas profesionales de la titulación, programas de movilidad, prácticas en empresas...	,175	,861
Consultar temas personales	,231	,818

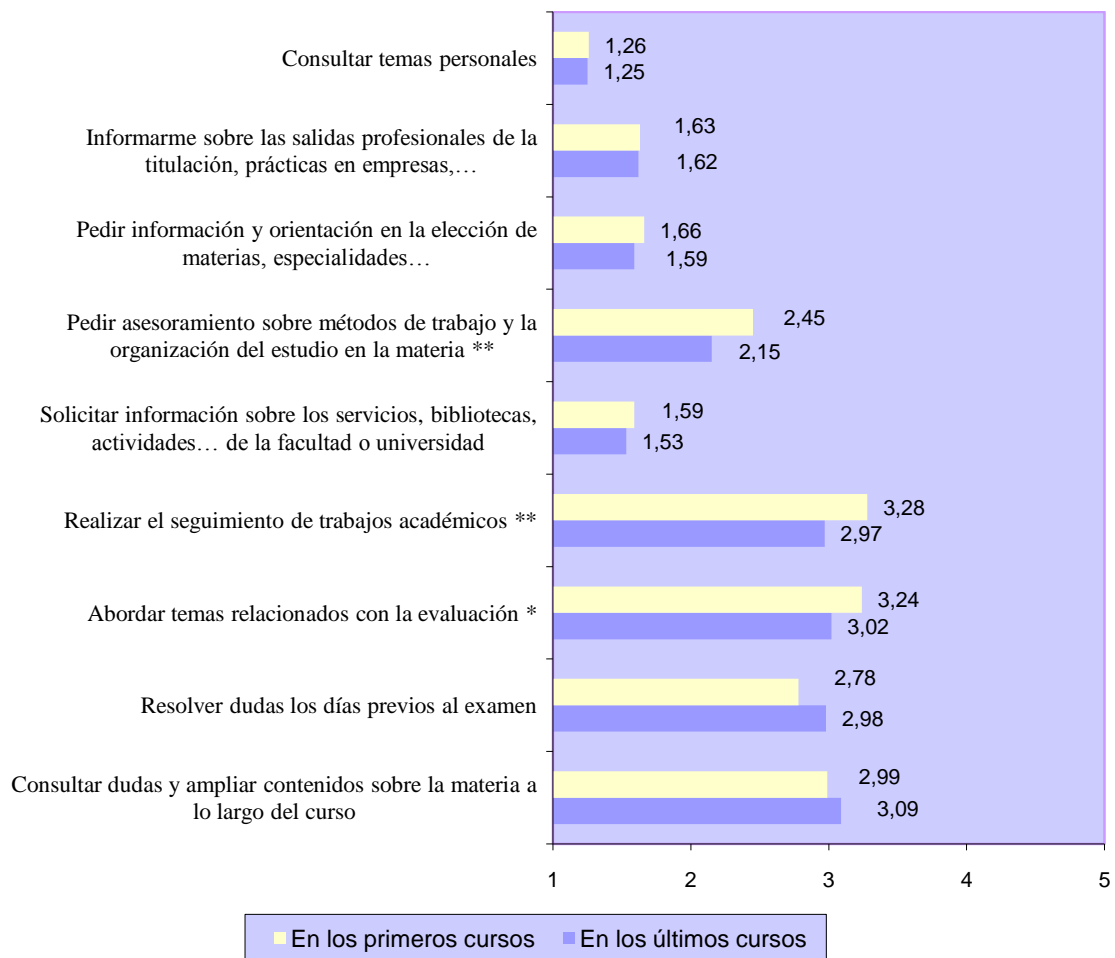
*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

**La diferencia de medias es significativa al nivel 0,01.

El gráfico 50 nos permite apreciar que las medias obtenidas en relación a los 3 motivos en los que se aprecian estas diferencias ponen de manifiesto que es el alumnado de primeros cursos el que demanda un mayor apoyo en relación a todos ellos: abordar temas relacionados con la evaluación (\bar{X} primeros cursos=3,24; \bar{X} últimos cursos=3,02), realizar

el seguimiento de trabajos académicos (\bar{X} primeros cursos=3,28; \bar{X} últimos cursos=2,97) y pedir asesoramiento sobre métodos de trabajo (\bar{X} primeros cursos=2,45; \bar{X} últimos cursos=2,15). Parece lógico que sea así en relación a los dos últimos motivos, ya que son los alumnos que están iniciando sus estudios los que desconocen en mayor medida los métodos de trabajo propios del ámbito universitario.

Gráfico 50. Valoración de alumnos de primeros y últimos cursos sobre los motivos por los que acuden a las tutorías de materia (medias)



* La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

**La diferencia de medias es significativa al nivel 0,01.

En el análisis por **áreas de conocimiento**, los datos obtenidos tras aplicar la prueba estadística de análisis de varianza nos indican la existencia de diferencias significativas en la mayoría de los motivos por los que el alumnado afirma acudir a las tutorías, concretamente en 7 de los 9 motivos expuestos; con un margen de error en la mayoría de los casos inferior al 0,01 y a 0,05 en dos de ellos (ver tabla 36):

Tabla 36. Resultados de la prueba estadística de análisis de varianza obtenidos al explorar posibles diferencias en la valoración del alumnado de las diferentes áreas de conocimiento sobre los motivos por los que acuden a las tutorías de materia

MOTIVOS	Valor de F	Sig. asintótica (bilateral)
Consultar dudas y ampliar contenidos sobre la materia a lo largo del curso	2,069	,083
Resolver dudas los días previos al examen	2,089	,081
Abordar temas relacionados con la evaluación (corrección de tareas, criterios de evaluación, revisión de exámenes...)	6,731	,000**
Realizar el seguimiento de trabajos académicos	12,408	,000**
Solicitar información sobre los servicios, bibliotecas, actividades... de la facultad o universidad	4,163	,002**
Pedir asesoramiento sobre métodos de trabajo (como organizar un trabajo...) y la organización del estudio en la materia	11,095	,000**
Pedir información y orientación en la elección de materias, elección de especialidades...	3,272	,011*
Informarme sobre las salidas profesionales de la titulación, programas de movilidad, prácticas en empresas...	3,519	,007**
Consultar temas personales	3,178	,013*

*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

**La diferencia de medias es significativa al nivel 0,01.

Para conocer entre qué áreas tienen lugar estas diferencias aplicamos la prueba HSD de Tukey, que nos lleva a concluir (ver tabla 37):

- Abordar temas relacionados con la evaluación: el alumnado de Humanidades (media=3,45) y de Ciencias Sociales y Jurídicas (media=3,26) es el que en mayor medida hace uso de las tutorías para abordar temas relacionados con la evaluación, frente al área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas (media=2,68 en ambos casos), con las que se manifiestan diferencias significativas.
- Realizar el seguimiento de trabajos académicos: los resultados obtenidos nos muestran que son los alumnos de Humanidades (media=3,85) los que más acuden a tutorías con el objetivo de realizar el seguimiento de trabajos académicos, mientras que el alumnado de las restantes áreas de conocimiento, con el que se aprecian diferencias significativas, no realiza un uso tan frecuente de las tutorías por este motivo: Ciencias Sociales y Jurídicas (media=3,19), Ciencias Experimentales (media=3,09), Ciencias de la Salud (media=2,89) y Enseñanzas Técnicas (media=2,46).

- Solicitar información sobre los servicios, bibliotecas, actividades... de la facultad o universidad: el alumnado de las diferentes áreas no solicita con frecuencia información sobre estos temas, ya que en todos los casos la media obtenida es inferior al valor 2 “poco”. Aún así, se aprecian diferencias significativas entre el alumnado del área de Ciencias Sociales y Jurídicas (media=1,68) y el de las áreas de Ciencias Experimentales (media=1,36) y de Ciencias de la Salud (media=1,38).
- Pedir asesoramiento sobre métodos de trabajo y la organización del estudio en la materia: el alumnado de Humanidades es el que acude con mayor frecuencia a solicitar asesoramiento sobre métodos de trabajo y como organizar el estudio de la materia (media=2,76), apreciándose diferencias con el de áreas como Ciencias Experimentales (media=2,14), Ciencias de la Salud (media=2,09) y Enseñanzas Técnicas (media=1,56). Por lo que respecta al alumnado de Ciencias Sociales y Jurídicas (media=2,46) es el que en segundo lugar indica hacer un mayor uso de las tutorías con esta finalidad, observándose diferencias con las áreas de Ciencias de la Salud y Enseñanzas Técnicas.
- Pedir información y orientación en la elección de materias, especialidades...: en general, el alumnado de todas las áreas señala que en pocas ocasiones solicita ayuda al profesorado para la toma de decisiones que conlleva la configuración del itinerario académico-profesional (elección de materias, especialidades...). Se manifiestan no obstante diferencias significativas entre las áreas de Ciencias de la Salud (media=1,42) y Ciencias Sociales y Jurídicas (media=1,71).
- Solicitar información sobre las salidas profesionales de la titulación, programas de movilidad, prácticas en empresas...: igual que en el caso anterior, el alumnado de las diferentes áreas de conocimiento indica no hacer un uso regular de las tutorías para solicitar información y orientación sobre diferentes alternativas de formación práctica en diferentes ámbitos laborales, así como posibles salidas profesionales. No obstante, se aprecian diferencias significativas entre el alumnado de las áreas de Ciencias Experimentales (media=1,41) y el de Ciencias Sociales y Jurídicas (media=1,73), siendo este último, junto con el de Enseñanzas Técnicas (media=1,81), el que realiza un mayor uso de las tutorías con esta finalidad.
- Consultar temas personales: como ya se indicó con anterioridad, el motivo por el que en menor grado solicita ayuda el alumnado es el apoyo y orientación en temas

de carácter personal. Los resultados obtenidos en la prueba HSD de Tukey indican la existencia de diferencias significativas entre las áreas de Ciencias de la Salud (media=1,15) y Ciencias Sociales y Jurídicas (media=1,34).

Tabla 37. Resultados de la prueba HSD de Tukey para explorar entre qué grupos de alumnado según áreas de conocimiento existen diferencias atendiendo a los motivos por los que acuden a las tutorías de materia

MOTIVOS		Área de cto.	CC. Experim.	E. Técnicas	CC. Salud	Humani- dades	CC. Sociales y Jurídicas
Abordar temas relacionados con la evaluación	Área de conocimiento	\bar{X}	2,68	2,68	3,10	3,45	3,26
	CC. Experiment.	2,68				,001**	,003**
	E. Técnicas	2,68				,002**	,009**
	CC. Salud	3,10					
	Humanidades	3,45					
	CC. Sociales y J.	3,26					
Realizar el seguimiento de trabajos académicos	Área de conocimiento	\bar{X}	3,09	2,46	2,89	3,85	3,19
	CC. Experiment.	3,09					
	E. Técnicas	2,46	,039*				,000**
	CC. Salud	2,89					
	Humanidades	3,85	,002**	,000**	,000**		,000**
	CC. Sociales y J.	3,19					
Solicitar información sobre los servicios, bibliotecas, actividades... de la facultad o universidad	Área de conocimiento	\bar{X}	1,36	1,47	1,38	1,65	1,68
	CC. Experiment.	1,36					
	E. Técnicas	1,47					
	CC. Salud	1,38					
	Humanidades	1,65					
	CC. Sociales y J.	1,68	,048*		,009**		
Pedir asesoramiento sobre métodos de trabajo y la organización del estudio en la materia	Área de conocimiento	\bar{X}	2,14	1,56	2,09	2,76	2,46
	CC. Experiment.	2,14					
	E. Técnicas	1,56					
	CC. Salud	2,09					
	Humanidades	2,76	,015*	,000**	,001**		
	CC. Sociales y J.	2,46		,000**	,028*		
Pedir información y orientación en la elección de materias, elección de especialidades...	Área de conocimiento	\bar{X}	1,46	1,77	1,42	1,70	1,71
	CC. Experiment.	1,46					
	E. Técnicas	1,77					
	CC. Salud	1,42					,026*
	Humanidades	1,70					
	CC. Sociales y J.	1,71					
Informarme sobre las salidas profesionales de la titulación, programas de movilidad, prácticas en empresas...	Área de conocimiento	\bar{X}	1,41	1,81	1,52	1,46	1,73
	CC. Experiment.	1,41					,048*
	E. Técnicas	1,81					
	CC. Salud	1,52					
	Humanidades	1,46					
	CC. Sociales y J.	1,73					
Consultar temas personales	Área de conocimiento	\bar{X}	1,12	1,12	1,15	1,30	1,34
	CC. Experiment.	1,12					
	E. Técnicas	1,12					
	CC. Salud	1,15					,044*
	Humanidades	1,30					
	CC. Sociales y J.	1,34					

*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

**La diferencia de medias es significativa al nivel 0,01.

3.4.2. Motivos por los que el alumnado asiste a las tutorías de materia: valoración del profesorado

Una vez conocida la opinión dada por el alumnado sobre las razones por las que con mayor frecuencia acude a tutorías, indagaremos a continuación en los resultados obtenidos de la muestra de profesorado, a los que también se solicitó su valoración al respecto.

Tabla 38. Motivos por los que el alumnado asiste a las tutorías de materia según el profesorado

MOTIVOS	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS		FRECUENCIAS Y PORCENTAJES					
	\bar{X}	S	f / %	Nada (1)	Poco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
Consultar dudas y ampliar contenidos sobre la materia a lo largo del curso	3,08	1,22	f	23	62	42	69	28
			%	10,3	27,7	18,8	30,8	12,5
Resolver dudas los días previos al examen	4,04	0,98	f	1	21	34	79	89
			%	0,4	9,4	15,2	35,3	39,7
Abordar temas relacionados con la evaluación (corrección de tareas, criterios de evaluación, revisión de exámenes...)	3,50	1,17	f	16	31	46	85	45
			%	7,2	13,9	20,6	38,1	20,2
Realizar el seguimiento de trabajos académicos	2,89	1,21	f	34	53	61	52	22
			%	15,3	23,9	27,5	23,4	9,9
Solicitar información sobre los servicios, bibliotecas, actividades... de la facultad o universidad	1,75	0,94	f	110	80	17	14	3
			%	49,1	35,7	7,6	6,3	1,3
Pedir asesoramiento sobre métodos de trabajo (como organizar un trabajo...) y la organización del estudio en la materia	2,09	1,13	f	87	66	39	24	7
			%	39,0	29,6	17,5	10,8	3,1
Pedir información y orientación en la elección de materias, elección de especialidades...	1,91	0,99	f	97	70	35	20	1
			%	43,5	31,4	15,7	9,0	0,4
Informarme sobre las salidas profesionales de la titulación, programas de movilidad, prácticas en empresas...	1,85	1,02	f	107	62	31	17	3
			%	48,6	28,2	14,1	7,7	1,4
Consultar temas personales	1,81	0,94	f	101	80	24	13	3
			%	45,7	36,2	10,9	5,9	1,4

Según el profesorado, el alumnado acude a tutorías fundamentalmente para “resolver dudas los días previos al examen” (media=4,04) y para abordar temas relacionados con la evaluación (media=3,50). El tercer motivo más señalado por el

profesorado también hace referencia a la consulta de dudas sobre la materia y a ampliar contenidos sobre la misma, pero en esta ocasión a lo largo del curso o cuatrimestre (media=3,08); de hecho, el 43,3% señala que el alumnado hace bastante (30,8%) o mucho uso (12,5%) de las tutorías con esta finalidad. En cuarto lugar, realizar el seguimiento de trabajos académicos (media=2,89) es el siguiente motivo por el que según el profesorado acuden sus alumnos a tutorías, pese a que en este caso existe una mayor variabilidad en las respuestas.

Por lo que respecta a los restantes motivos, el profesorado cree mayoritariamente que en pocas o ninguna ocasión el alumnado hace uso de las tutorías para: pedir asesoramiento sobre métodos de trabajo y la organización del estudio en la materia (media=2,09); pedir información y orientación en la elección de materias y de especialidades (media=1,91); informarse sobre las salidas profesionales de la titulación, programas de movilidad, prácticas en empresas... (media=1,85); consultar temas personales (media=1,81) y por último, solicitar información sobre los servicios, bibliotecas, actividades... de la facultad o universidad (media=1,75).

Nos gustaría resaltar el hecho de que la información y orientación para la toma de decisiones de carácter académico-profesional sea, según el profesorado, una temática sobre la que nunca o casi nunca solicita ayuda el alumnado, teniendo en consideración que la mayoría de profesores y alumnos consideran que este es un rol que también corresponde a la tutoría (tal y como ponían de manifiesto los resultados obtenidos respecto al segundo objetivo específico de este trabajo de investigación). En este sentido, sólo el 9,4% indica como un motivo bastante (9,0%) o muy recurrido (0,4%) por parte del alumnado el hecho de solicitar información y orientación en la elección de materias y elección de especialidades, mientras que el 74,9% indica que en pocas ocasiones (31,4%) o incluso nunca (43,5%) da respuesta a estas necesidades.

Del mismo modo, sólo el 9,1% del profesorado señala que informar al alumnado sobre las salidas profesionales de la titulación y otras cuestiones como programas de movilidad, prácticas en empresas... es una razón para la que en bastantes (7,7%) o muchas ocasiones (1,4%) solicita ayuda el alumnado.

3.4.3. Motivos por los que el alumnado asiste a las tutorías de materia: comparativa en la valoración de alumnado y profesorado

Dado que se ha preguntado tanto a profesores como a alumnos cuáles son los motivos por los que éstos últimos acuden a tutorías, consideramos de gran interés comparar las percepciones de ambos colectivos al respecto, puesto que los estadísticos descriptivos obtenidos de ambas muestras y comentados en los apartados anteriores nos llevan a pensar en la posibilidad de que pueden existir diferencias al respecto.

Para ello, hemos procedido al cálculo de la prueba T de Student, obteniendo unos resultados que nos llevan a corroborar la existencia de diferencias significativas en la valoración de profesorado y alumnado en 8 de los 9 motivos expuestos, con un margen de error del 1% en la mayoría de los casos (ver tabla 39).

Tabla 39. Resultados de la prueba T de Student obtenidos al explorar posibles diferencias en la percepción de profesorado y alumnado sobre los motivos por los que estos últimos acuden a tutorías de materia

MOTIVOS POR LOS QUE EL ALUMNADO ASISTE A TUTORÍAS	Valor de T	Sig. asintótica (bilateral)
1. Consultar dudas y ampliar contenidos sobre la materia a lo largo del curso	-,444	,657
2. Resolver dudas los días previos al examen	-12,236	,000**
3. Abordar temas relacionados con la evaluación (corrección de tareas, criterios de evaluación, revisión de exámenes...)	-3,818	,000**
4. Realizar el seguimiento de trabajos académicos	2,565	,010**
5. Solicitar información sobre los servicios, bibliotecas, actividades... de la facultad o universidad	-2,743	,006**
6. Pedir asesoramiento sobre métodos de trabajo (como organizar un trabajo...) y la organización del estudio en la materia	2,348	,019*
7. Pedir información y orientación en la elección de materias, elección de especialidades...	-3,901	,000**
8. Informarme sobre las salidas profesionales de la titulación, programas de movilidad, prácticas en empresas...	-3,019	,003**
9. Consultar temas personales	-9,403	,000**

*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05

**La diferencia de medias es significativa al nivel 0,01

El único aspecto en el que no se muestran diferencias significativas entre la valoración de profesorado y alumnado es la consulta de dudas y ampliación de material y contenidos sobre la materia a lo largo del curso. De hecho, en ambas muestras la media obtenida es muy similar ($\bar{X}_{\text{alumnado}}=3,03$; $\bar{X}_{\text{profesorado}}=3,08$).

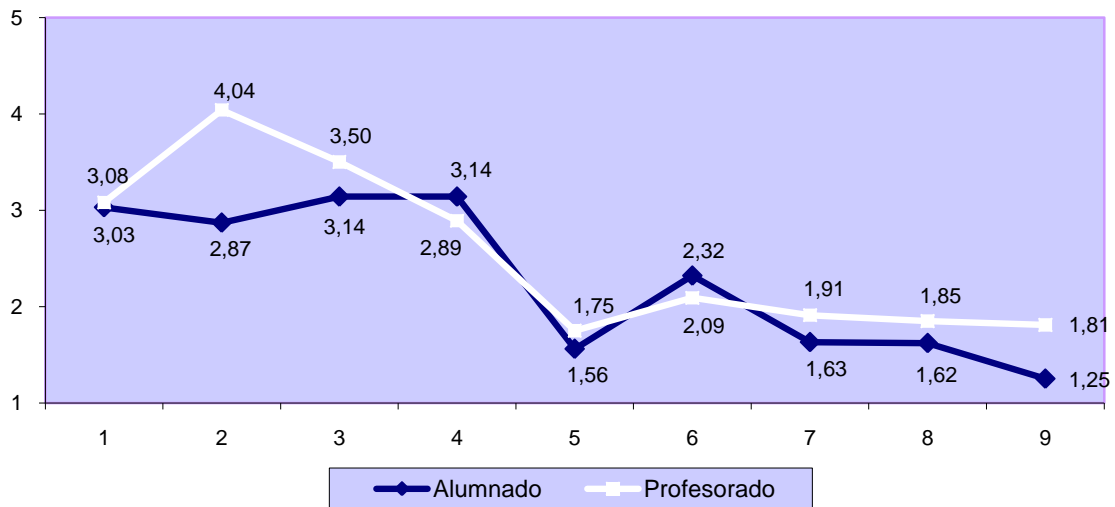
En los restantes motivos sí se encontraron diferencias significativas en las percepciones de ambos grupos. Si profundizamos en éstas, comprobamos en primer lugar que el profesorado indica que el principal motivo por el que el alumnado acude a tutorías es resolver dudas los días previos al examen (media=4,04), mientras que el alumnado sitúa este aspecto en quinto lugar, con una media de 2,87, siendo este el motivo en el que la discrepancia entre la opinión de ambos grupos es mayor.

Por otra parte, mientras que el profesorado considera que el alumnado se preocupa de asistir a tutorías cuando la evaluación de la materia está próxima, éstos manifiestan que hacen un mayor uso de las mismas para consultar dudas a lo largo del curso, no sólo en los días previos a las fechas de exámenes. Del mismo modo, es el profesorado el que considera en mayor grado que el alumnado acude a las tutorías para abordar temas relacionados con la evaluación ($\bar{X}_{\text{alumnado}}=3,14$; $\bar{X}_{\text{profesorado}}=3,50$).

En todos los motivos se obtiene una media mayor en la percepción del profesorado que en la del alumnado, a excepción de “realizar el seguimiento de trabajos académicos” ($\bar{X}_{\text{alumnado}}=3,14$; $\bar{X}_{\text{profesorado}}=2,89$) y “pedir asesoramiento sobre métodos de trabajo y la organización del estudio en la materia” ($\bar{X}_{\text{alumnado}}=2,32$; $\bar{X}_{\text{profesorado}}=2,09$), en los que el alumnado otorga una mayor frecuencia de utilización de las tutorías por estas razones respecto a la que concede el profesorado.

Por último, cabe señalar que tanto un colectivo como otro indican como motivos poco frecuentes los siguientes: “solicitar información sobre los servicios, bibliotecas, actividades... de la facultad o universidad” ($\bar{X}_{\text{alumnado}}=1,56$; $\bar{X}_{\text{profesorado}}=1,75$); “pedir información y orientación en la elección de materias, elección de especialidades...” ($\bar{X}_{\text{alumnado}}=1,63$; $\bar{X}_{\text{profesorado}}=1,91$); “solicitar información sobre las salidas profesionales de la titulación, programas de movilidad, prácticas en empresas...” ($\bar{X}_{\text{alumnado}}=1,62$; $\bar{X}_{\text{profesorado}}=1,85$) y consultar temas personales” ($\bar{X}_{\text{alumnado}}=1,25$; $\bar{X}_{\text{profesorado}}=1,81$); aunque en todos los casos es el profesorado el que estima en mayor medida que el alumnado acude a tutorías por las razones anteriores.

Gráfico 51. Motivos por los que el alumnado asiste a las tutorías de materia: valoración de profesorado y alumnado (medias)



Nota: 1. Consultar dudas y ampliar contenidos sobre la materia a lo largo del curso; 2. Resolver dudas los días previos al examen; 3. Abordar temas relacionados con la evaluación (corrección de tareas, criterios de evaluación, revisión de exámenes...); 4. Realizar el seguimiento de trabajos académicos; 5. Solicitar información sobre los servicios, bibliotecas, actividades... de la facultad o universidad; 6. Pedir asesoramiento sobre métodos de trabajo (como organizar un trabajo...) y la organización del estudio en la materia; 7. Pedir información y orientación en la elección de materias, elección de especialidades...; 8. Informarme sobre las salidas profesionales de la titulación, programas de movilidad, prácticas en empresas...; 9. Consultar temas personales

Estos datos, tanto los obtenidos en la muestra de alumnado como de profesorado, confirman, al igual que otras investigaciones realizadas a lo largo de esta década (Alañón, 2000; Alcón, 2003; Lobato, Arbizu y Del Castillo, 2004, 2005; Pérez Abellás, 2005; Zabalza y Cid, 2006) que las tutorías quedan relegadas, en muchos casos, a consultas sobre la revisión de exámenes y la solución de dudas los días previos a la realización de los exámenes, quedando, por tanto, desvinculadas de la organización general de la materia. De esta forma, los temas relativos al futuro académico y profesional del alumnado, tales como la configuración de su propio itinerario formativo (elección de materias y especialidades) y la información sobre salidas profesionales siguen siendo aspectos que en pocas ocasiones se abordan en tutorías.

3.5. Razones que obstaculizan la asistencia del alumnado a las tutorías de materia

Tal y como ponen de manifiesto los datos obtenidos en este trabajo, tanto profesorado como alumnado manifiestan que el nivel de asistencia de este último a tutorías es bajo. En este sentido, consideramos de gran importancia conocer las razones por las cuales el alumnado no realiza un mayor aprovechamiento de las tutorías, para lo que de nuevo hemos solicitado la opinión de ambos colectivos. De nuevo debían valorar diferentes razones en una escala de 1 (nada) a 5 (mucho), en función de su grado de acuerdo de si los diferentes motivos que se le exponen suponían un impedimento en su utilización de las tutorías. Los resultados obtenidos al respecto, así como un análisis comparativo entre ambos grupos, se presentan a continuación.

3.5.1. Razones que obstaculizan la asistencia del alumnado a las tutorías de materia: percepción del alumnado

En la tabla 40 se muestran los principales estadísticos hallados (media y desviación típica) en cada una de las razones expuestas y las frecuencias y porcentajes obtenidos en relación a cada una de las alternativas de respuesta.

Tabla 40. Percepción del alumnado sobre los motivos por los que su asistencia a las tutorías de materia es baja

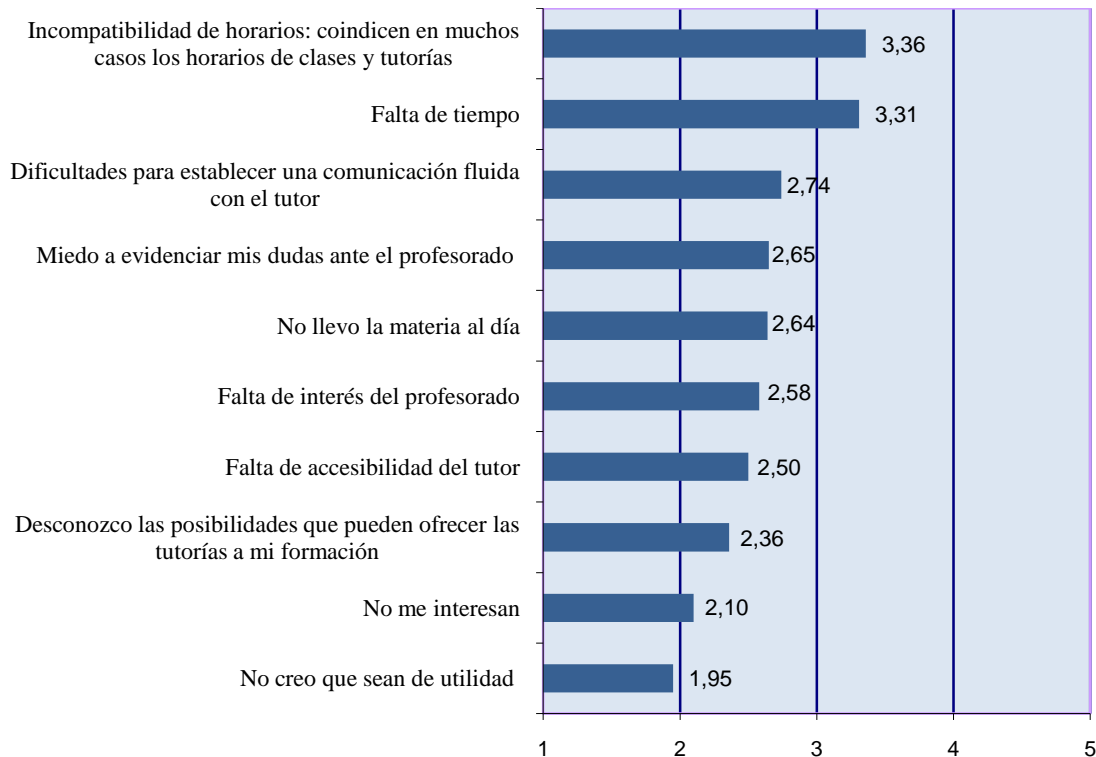
MOTIVOS	ESTADÍSTICOS		FRECUENCIAS Y PORCENTAJES					
	\bar{X}	S	f / %	Nada (1)	Poco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
No me interesan	2,10	1,191	f	228	97	128	36	26
			%	44,3	18,8	24,9	7,0	5,0
Falta de interés del profesorado	2,58	1,210	f	122	136	152	76	41
			%	23,1	25,8	28,8	14,4	7,8
No llevo la materia al día	2,64	1,155	f	105	127	176	80	34
			%	20,1	24,3	33,7	15,3	6,5
Incompatibilidad de horarios: me coinciden en muchos casos las clases y las tutorías	3,36	1,429	f	88	67	93	134	150
			%	16,5	12,6	17,5	25,2	28,2
Desconozco las posibilidades que pueden ofrecer las tutorías a mi formación	2,36	1,230	f	174	115	141	59	34
			%	33,3	22,0	27,0	11,3	6,5
No creo que sean de utilidad	1,95	1,132	f	250	124	95	29	23
			%	48,0	23,8	18,2	5,6	4,4

Tabla 40. Percepción del alumnado sobre los motivos por los que su asistencia a las tutorías de materia es baja (continuación)

MOTIVOS	ESTADÍSTICOS		FRECUENCIAS Y PORCENTAJES					
	\bar{X}	S	f / %	Nada (1)	Poco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
Falta de tiempo	3,31	1,338	f	66	86	127	118	132
			%	12,5	16,3	24,0	22,3	25,0
Encuentro dificultades para establecer una comunicación fluida con el tutor	2,74	1,282	f	118	108	156	87	59
			%	22,3	20,5	29,5	16,5	11,2
Falta de accesibilidad del tutor	2,50	1,144	f	114	163	157	56	36
			%	21,7	31,0	29,8	10,6	6,8
Miedo a evidenciar mis dudas ante el profesorado	2,65	1,382	f	156	93	126	88	67
			%	29,4	17,5	23,8	16,6	12,6

En el gráfico 52 que se incluye a continuación se recogen de nuevo las medias obtenidas, en orden de mayor a menor valoración media.

Gráfico 52. Percepción del alumnado sobre los motivos por los que su asistencia a las tutorías de materia es baja (medias)



La incompatibilidad de horarios, es decir, el hecho de que en muchos casos coincidan los horarios de clases y los de tutorías, es considerado como la razón principal por la que los alumnos no hacen un mayor uso de las mismas (media=3,36). Sin

embargo, pese a ser la razón que obtiene media más alta, es también la que obtiene una desviación típica más elevada ($S=1,429$), y consecuentemente, la que muestra una mayor variabilidad en la opinión del alumnado. El 53,4% indica que es esta razón la que en bastantes (25,2%) o muchas ocasiones (28,2%) dificulta su asistencia a las tutorías; mientras que el 29,1% no lo ve como una gran dificultad: el 12,6% señala la categoría de respuesta “poco” y el 16,5% “nada”.

La falta de tiempo es el segundo motivo que obtiene una media mayor (3,31), y por tanto, uno de los que en mayor medida dificulta, según el alumnado, su asistencia a tutorías: el 47,3% así lo considera bastante (22,3%) o mucho (25,0%).

Tanto la media obtenida en relación a los restantes factores, que no supera el valor medio “3-regular”, como los porcentajes obtenidos en las diferentes opciones de respuesta nos indican que estos no son asumidos mayoritariamente como obstáculos importantes a la hora de realizar un mayor aprovechamiento de las tutorías.

En orden de mayor a menor valoración media, el alumnado sitúa en tercer y cuarto lugar las dificultades para establecer una comunicación fluida con el tutor (media=2,74) y el miedo a evidenciar sus dudas ante el profesorado (media=2,65). Esta última es otra de las razones que obtiene una desviación típica más elevada (1,382), reflejando por tanto una mayor diversidad en las respuestas ofrecidas por el alumnado. Con una media similar, en quinto lugar, el 21,8% del alumnado reconoce que el hecho de no llevar la materia al día supone una dificultad en bastantes (15,3%) y muchas ocasiones (6,5%). Las restantes razones son, en orden de mayor a menor valoración media: la falta de interés del profesorado (media=2,58), la falta de accesibilidad del tutor (media=2,50), el desconocimiento por parte del alumnado de las posibilidades que pueden ofrecer las tutorías a su formación (media=2,36), su desinterés (media=2,10) y el hecho de que consideren que no son de utilidad (media=1,95).

Comprobamos, por tanto, que el alumnado atribuye en primer lugar a factores externos su baja asistencia a las tutorías, fundamentalmente a la incompatibilidad de horarios, a la falta de tiempo y a las dificultades para establecer una comunicación fluida con el tutor. Reconocen no obstante que otro factor que depende de su propia actitud como el hecho de no llevar la materia al día puede constituir en algunos casos una dificultad para realizar un mayor aprovechamiento de las tutorías. Sin embargo, indican que sí les interesan y piensan que son de utilidad, considerando que esto no supone un obstáculo.

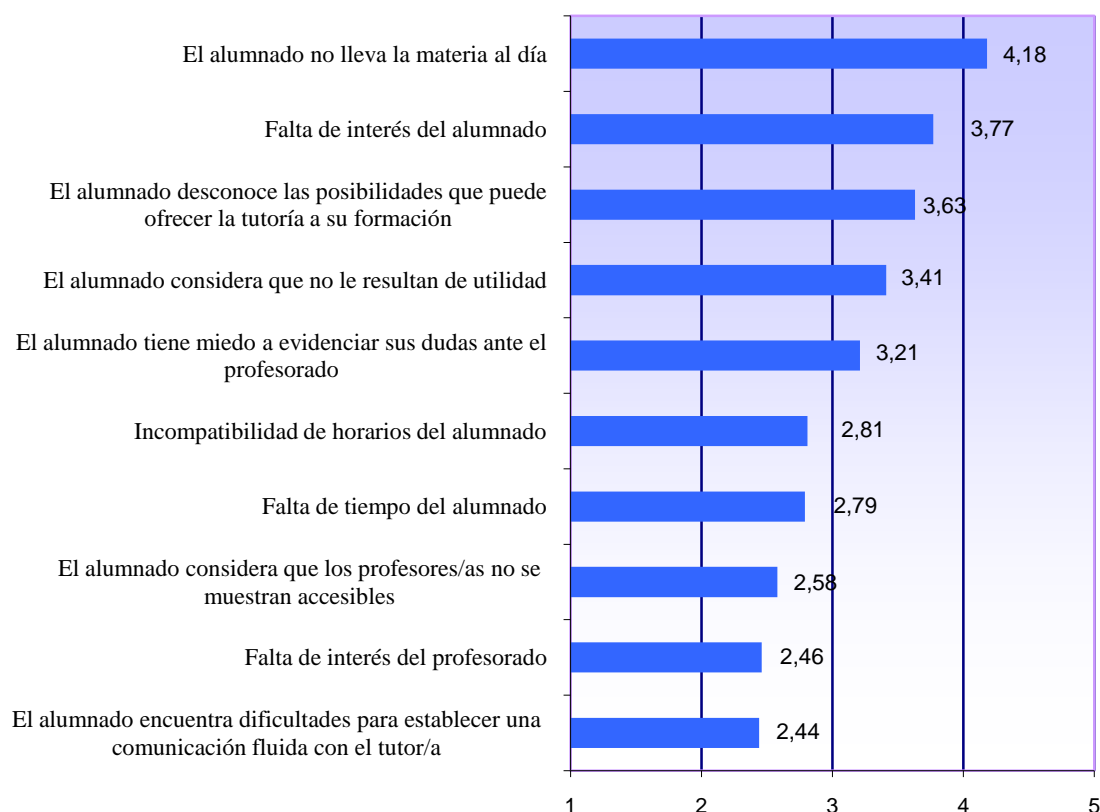
3.5.2. Razones que obstaculizan la asistencia del alumnado a las tutorías de materia: percepción del profesorado

Como indicamos con anterioridad, también consideramos de interés conocer la percepción del profesorado a cerca de las razones que pueden obstaculizar un mayor aprovechamiento del alumnado de las tutorías de materia. La tabla 41 y gráfico 53 recogen los resultados obtenidos al respecto.

Tabla 41. Percepción del profesorado sobre los motivos por los que la asistencia del alumnado a las tutorías de materia es baja

MOTIVOS	ESTADÍSTICOS		FRECUENCIAS Y PORCENTAJES					
	\bar{X}	S	f / %	Nada (1)	Poco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
Falta de interés del alumnado	3,77	1,080	f	9	16	41	78	55
			%	4,5	8,0	20,6	39,2	27,6
Falta de interés del profesorado	2,46	1,116	f	50	50	60	33	5
			%	25,3	25,3	30,3	16,7	2,5
El alumnado no lleva la materia al día	4,18	,965	f	6	7	21	77	90
			%	3,0	3,5	10,4	38,3	44,8
Incompatibilidad de horarios del alumnado: coinciden en muchos casos las clases y las tutorías	2,81	1,215	f	31	57	47	45	18
			%	15,7	28,8	23,7	22,7	9,1
El alumnado desconoce las posibilidades que puede ofrecer la tutoría a su formación	3,63	1,183	f	15	21	37	77	50
			%	7,5	10,5	18,5	38,5	25,0
El alumnado considera que no le resultan de utilidad	3,41	1,080	f	12	25	59	71	29
			%	6,1	12,8	30,1	36,2	14,8
Falta de tiempo del alumnado	2,79	1,200	f	34	49	53	46	15
			%	17,3	24,9	26,9	23,4	7,6
El alumnado encuentra dificultades para establecer una comunicación fluida con el tutor	2,44	1,121	f	49	54	57	29	7
			%	25,0	27,6	29,1	14,8	3,6
El alumnado considera que los profesores no se muestran accesibles	2,58	1,165	f	45	48	58	37	9
			%	22,8	24,4	29,4	18,8	4,6
El alumnado tiene miedo a evidenciar sus dudas ante el profesorado	3,21	1,216	f	19	35	64	42	36
			%	9,7	17,9	32,7	21,4	18,4

Gráfico 53. Percepción del profesorado sobre los motivos por los que la asistencia del alumnado a las tutorías de materia es baja (medias)



Los principales motivos por los que el nivel de asistencia del alumnado a las tutorías es bajo están vinculados, según el profesorado, a la propia actitud del alumnado. En primer lugar, el hecho de que el alumnado no lleve la materia el día (media=4,28): el 83,1% de los encuestados indica que este aspecto influye bastante (38,3%) o mucho (44,8%) en el bajo aprovechamiento del alumnado de las tutorías.

En segundo lugar, el profesorado señala la “falta de interés del alumnado” (media=3,77), reconociendo el 66,8% que este motivo influye “bastante” (39,2%) o “mucho” (27,6%). Del mismo modo, otras razones con una valoración media elevada y que, por tanto, más afectan según los docentes a un bajo uso del alumnado de las tutorías, son el desconocimiento por parte de éstos de las posibilidades que puede ofrecer la tutoría a su formación (media=3,63), el hecho de que el alumnado considere que no le resultan de utilidad (media=3,41), así como el miedo a evidenciar sus dudas ante el profesorado (media=3,21).

Los restantes motivos han obtenido una valoración media inferior a 3, que se corresponde con la alternativa de respuesta “regular”; siendo por consiguiente los que en menor medida son considerados por el profesorado como elementos que dificultan un mayor uso de las tutorías por parte del alumnado. Nos referimos, en orden de mayor a menor valoración media, a: la incompatibilidad de horarios del alumnado (media=2,81), la falta de tiempo del alumnado (media=2,79), la percepción del alumnado de la falta de accesibilidad del profesorado (media=2,58), la falta de interés del profesorado (media=2,46) y las dificultades que encuentra el alumnado para establecer una comunicación fluida con el tutor (media=2,44).

A la vista de estos resultados constatamos que el profesorado atribuye en primer lugar a factores directamente vinculados con la actitud del alumnado su baja asistencia a tutorías, como el hecho de que no lleve la materia al día, su desinterés o incluso el desconocimiento de los beneficios que puede reportar la tutoría a su formación. No obstante, no considera que su propia actitud (interés, accesibilidad, comunicación) sea un impedimento importante para el mayor aprovechamiento de las tutorías por parte del alumnado.

3.5.3. Razones que obstaculizan la asistencia del alumnado a las tutorías de materia: comparativa entre la percepción de alumnado y profesorado

En las líneas anteriores hemos descrito las razones o motivos que según alumnado y profesorado obstaculizan un mayor uso por parte del primero de las tutorías de materia, pero consideramos además de gran interés comparar la percepción de ambos colectivos al respecto, dado que los resultados obtenidos en el análisis descriptivo nos inducen a pensar que podrían existir diferencias estadísticamente significativas.

Los valores hallados tras aplicar la prueba T de Student así lo confirman, corroborando la existencia de diferencias significativas en la valoración de ambos colectivos en 8 de las 10 razones expuestas, con un nivel de significación del 1%, concretamente en relación a:

- Falta de interés del alumnado.
- El alumnado no lleva la materia al día.

- Incompatibilidad de horarios del alumnado: coinciden en muchos casos las clases y las tutorías.
- El alumnado desconoce las posibilidades que puede ofrecer la tutoría a su formación.
- El alumnado considera que no le resultan de utilidad.
- Falta de tiempo del alumnado.
- El alumnado encuentra dificultades para establecer una comunicación fluida con el tutor.
- El alumnado tiene miedo a evidenciar sus dudas ante el profesorado.

Tabla 42. Resultados de la prueba T de Student obtenidos al explorar posibles diferencias en la percepción de profesorado y alumnado sobre los motivos por los que la asistencia de este último a tutorías es baja

MOTIVOS POR LOS QUE LA ASISTENCIA DEL ALUMNADO A LAS TUTORÍAS ES BAJA	Valor de T	Sig. asintótica (bilateral)
1. Falta de interés del alumnado	-17,301	,000**
2. Falta de interés del profesorado	1,206	,228
3. El alumnado no lleva la materia al día	-16,852	,000**
4. Incompatibilidad de horarios del alumnado: coinciden en muchos casos las clases y las tutorías	4,815	,000**
5. El alumnado desconoce las posibilidades que puede ofrecer la tutoría a su formación	-12,571	,000**
6. El alumnado considera que no le resultan de utilidad	-15,604	,000**
7. Falta de tiempo del alumnado	4,767	,000**
8. El alumnado encuentra dificultades para establecer una comunicación fluida con el tutor	2,820	,005**
9. El alumnado considera que los profesores no se muestran accesibles	-,819	,413
10. El alumnado tiene miedo a evidenciar sus dudas ante el profesorado	-4,953	,000**

*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05

**La diferencia de medias es significativa al nivel 0,01

Si analizamos las diferencias observadas teniendo en cuenta la valoración media realizada por ambos colectivos a las diferentes razones expuestas (gráfico 54), observamos que el alumnado indica como principales motivos de su bajo aprovechamiento de las tutorías su dificultad para acudir en los horarios establecidos, ya

que, por un lado, considera que estos horarios son incompatibles con los de las clases (media=3,36) y, por otro, considera que no dispone de suficiente tiempo para hacerlo (media=3,31). Por el contrario, estas son dos de las razones a las que el profesorado les concede una menor importancia y consecuentemente, una menor valoración media (medias=2,81 y 2,79, respectivamente).

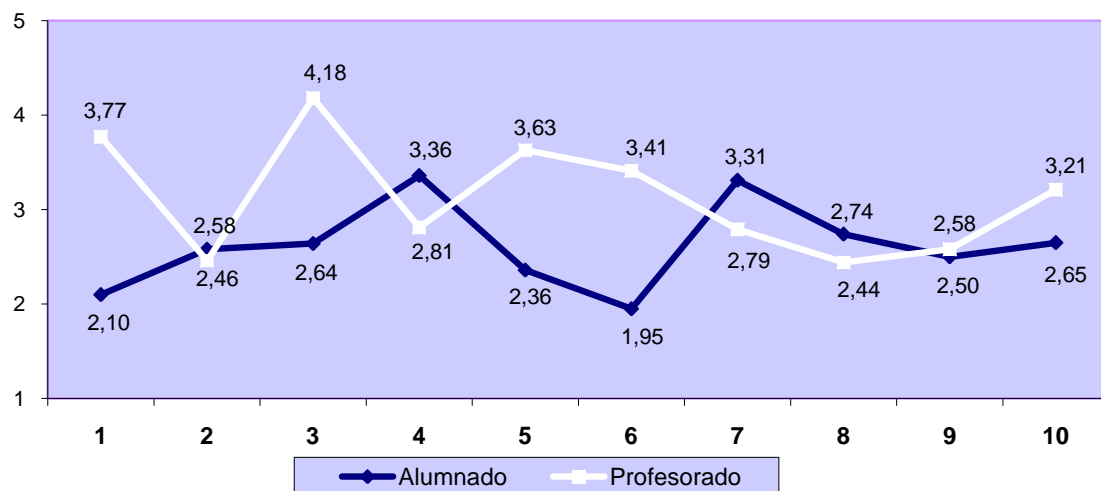
En esta misma línea, el alumnado sitúa como tercer motivo que influye en su baja asistencia a las tutorías la dificultad que encuentra para establecer una comunicación fluida con el tutor (media=2,74), mientras que el profesorado le concede una valoración menor (media=2,44).

Por el contrario, el profesorado atribuye a las acciones y actitudes del propio alumnado los principales obstáculos para un mayor aprovechamiento de las tutorías. En esta línea, considera en primer lugar que el alumnado no lleva la materia al día (media=4,18), a la vez que cree que no muestra interés (media=3,77). No obstante, el alumnado se muestra contrario a esta opinión, otorgando una valoración media a cada una de las razones mucho menor (medias=2,64 y 2,10, respectivamente), no considerándolas por tanto razones importantes que obstaculizan su asistencia a las tutorías.

Del mismo modo, el profesorado concede una valoración media elevada a otras dificultades también vinculadas a las acciones del alumnado, tales como el hecho de que desconozcan las posibilidades que puede ofrecer la tutoría a su formación (media=3,63), que el alumnado considere que no le resultan de utilidad (media=3,41) y que tiene miedo a evidenciar sus dudas ante el profesorado (media=3,21), mientras que el alumnado le concede una valoración mucho menor (medias=2,36, 1,95 y 2,65, respectivamente).

Concluimos, por tanto, que la percepción de profesorado y alumnado difiere significativamente en los motivos por los que consideran que este último realiza un bajo aprovechamiento de las tutorías. Así, mientras el alumnado achaca su baja asistencia a factores externos como la incompatibilidad de horarios o la falta de tiempo, el profesorado la atribuye a la actitud del alumnado (fundamentalmente porque no lleva la materia al día y no muestra interés).

Gráfico 54. Motivos por los que la asistencia del alumnado a las tutorías de materia es baja: percepción de profesorado y alumnado (medias)



Nota: 1. Falta de interés del alumnado; 2. Falta de interés del profesorado; 3. El alumnado no lleva la materia al día; 4. Incompatibilidad de horarios del alumnado: coinciden en muchos casos las clases y las tutorías; 5. El alumnado desconoce las posibilidades que puede ofrecer la tutoría a su formación; 6. El alumnado considera que non le resultan de utilidad; 7. Falta de tiempo del alumnado; 8. El alumnado encuentra dificultades para establecer una comunicación fluida con el tutor; 9. El alumnado considera que los profesores no se muestran accesibles; 10. El alumnado tiene miedo a evidenciar sus dudas ante el profesorado.

3.6. Las TIC en la tutoría: frecuencia de uso y posibilidades que ofrecen

Dada la importancia y la presencia de las TIC en todos los ámbitos de la sociedad, incluida la docencia universitaria, consideramos de gran relevancia analizar la percepción del profesorado y alumnado sobre la incorporación del uso de las TIC en los procesos de tutoría, así como indagar si estas herramientas pueden estar transformando los tradicionales modos de entender la tutoría, “de despacho” y en el horario de tutorías establecido por el tutor.

En primer lugar se indaga en la frecuencia (nunca o casi nunca; ocasionalmente, siempre o casi siempre) con que profesorado y alumnado hacen uso de diferentes herramientas tecnológicas como el Campus Virtual (y las diversas herramientas sincrónicas y asíncronas que incluye: foro, chat...), el correo electrónico y el teléfono. Para finalizar, se compara la frecuencia de uso de estas herramientas TIC por parte de ambos colectivos.

En segundo lugar, se analiza la percepción de ambos grupos en relación a diferentes ítems que hacen referencia a las posibilidades y en algún caso limitaciones del uso de las TIC en los procesos de tutoría. Se compara posteriormente la respuesta de profesorado y alumnado.

3.6.1.Frecuencia de uso de diferentes herramientas TIC en la tutoría

En la aproximación al uso de diferentes herramientas TIC en la relación tutorial se ha solicitado a alumnado y profesorado que valoren con qué frecuencia hacen uso en la tutoría del campus virtual, del correo electrónico y del teléfono a través de una escala con tres categorías de respuesta (nada o casi nada=1; ocasionalmente=2; siempre o casi siempre=3). Se añadió asimismo la alternativa de respuesta “Otros”, para que los encuestados pudiesen añadir otros medios o herramientas utilizadas en la comunicación tutorial.

3.6.1.1.Frecuencia de uso de las herramientas TIC por parte del alumnado

Los resultados obtenidos en la muestra de alumnado sobre la utilización de estas herramientas TIC se presentan en la tabla 43 que se presenta a continuación.

Tabla 43. Frecuencia de uso de diferentes herramientas TIC en relación a la tutoría por parte del alumnado

HERRAMIENTAS	ALUMNADO					
	\bar{X}	S	f / %	Nunca o casi nunca (1)	Ocasionalmente (2)	Siempre o casi siempre (3)
Campus virtual	2,01	0,756	f	177	272	185
			%	27,9	42,9	29,2
Correo electrónico	1,87	0,717	f	207	296	126
			%	32,9	47,1	20,0
Teléfono	1,20	0,483	f	508	78	22
			%	83,6	12,8	3,6

Estos datos nos permiten constatar que es el **campus virtual** el medio más utilizado por el alumnado; concretamente, el 29,2% indica que recurre a este espacio virtual (y las diferentes herramientas que incluye) siempre o casi siempre, el 42,9% lo hace ocasionalmente y sólo un 27,9% indica que no hace uso de él nunca o casi nunca.

El **correo electrónico** es la siguiente herramienta a la que el alumnado atribuye un mayor uso en las tutorías, aunque todavía el 32,9% señala que nunca o casi nunca recurre a ella; el 41,7% lo hace ocasionalmente y sólo el 20,0% hace uso de esta herramienta siempre o casi siempre.

El **teléfono** constituye el recurso menos utilizado por el alumnado en la comunicación con el tutor, ya que la gran mayoría (83,6%) indica que nunca o casi nunca hace uso de este medio.

Como indican los datos obtenidos, para el alumnado, las herramientas de base tecnológica como el correo electrónico y el campus virtual -y las diferentes herramientas que éste incluye- están ganando terreno a otros medios más tradicionales como el teléfono, así lo demuestra el hecho de que la frecuencia de uso de las dos primeras es muy superior a esta última. Del mismo modo, sorprende que el campus virtual sea más utilizado por el alumnado que el correo electrónico externo a este campus virtual, constatando así que muchas de las materias que cursa el alumnado actualmente disponen también de un espacio de aprendizaje on-line que facilita la exposición de dudas y cuestiones al profesor de la materia en su rol como tutor.

3.6.1.2.Frecuencia de uso de las herramientas TIC por parte del profesorado

En cuanto a la frecuencia de uso por parte del profesorado de estas mismas herramientas TIC (campus virtual, correo electrónico y teléfono) en la relación tutorial, cabe señalar, tal como observamos en la tabla 44, que es el **correo electrónico** la más utilizada. De hecho, el 57,7% indica hacer uso de este recurso siempre o casi siempre y el 36,9% ocasionalmente.

El **campus virtual** y las diferentes herramientas que incluye es la que muestra una mayor variabilidad en las respuestas, de hecho obtiene la desviación típica mayor (0,862). En este sentido, cabe destacar que aproximadamente un porcentaje muy similar de profesores indican hacer un uso muy frecuente del campus virtual (37,7%) y no recurrir a esta herramienta nunca o casi nunca (36,3%).

El **teléfono** todavía sigue siendo para el profesorado una herramienta a la que recurre ocasionalmente (54,8%), aunque sólo el 22,1% le otorgan un uso muy frecuente: siempre o casi siempre.

Sólo uno de los profesores encuestados añade, a través de la opción “otros”, un nuevo recurso, la “página web del equipo” con material de interés para la docencia e investigación.

Tabla 44. Frecuencia de uso de diferentes herramientas TIC en relación a la tutoría por parte del profesorado

HERRAMIENTAS	PROFESORADO					
	\bar{X}	S	f / %	Nunca o casi nunca (1)	Ocasionalmente (2)	Siempre o casi siempre (3)
Campus virtual	2,01	0,862	f	77	55	80
			%	36,3	25,9	37,7
Correo electrónico	2,52	0,599	f	12	82	128
			%	5,4	36,9	57,7
Teléfono	1,99	0,674	f	50	119	48
			%	23,0	54,8	22,1

3.6.1.3. Frecuencia de uso de las herramientas TIC: comparativa alumnado-profesorado

Si comparamos el uso que realizan alumnado y profesorado del campus virtual, correo electrónico y teléfono en la comunicación tutorial, comprobamos en primer lugar que ambos hacen un uso similar del campus virtual (media=2,01 en ambos casos).

Respecto a las dos herramientas restantes, correo electrónico y teléfono, es el profesorado el que realiza un uso más frecuente de ambas, sobre todo de esta última. De esta forma, mientras que la gran mayoría de alumnado (83,6%) indica no realizar nunca o casi nunca llamadas telefónicas al tutor, casi el mismo porcentaje de profesores (76,9%) señalan que ocasionalmente (54,5%) o incluso casi siempre (22,1%) hacen uso del teléfono en su labor como tutores.

Gráfico 55. Frecuencia en el uso del campus virtual por parte de alumnado y profesorado

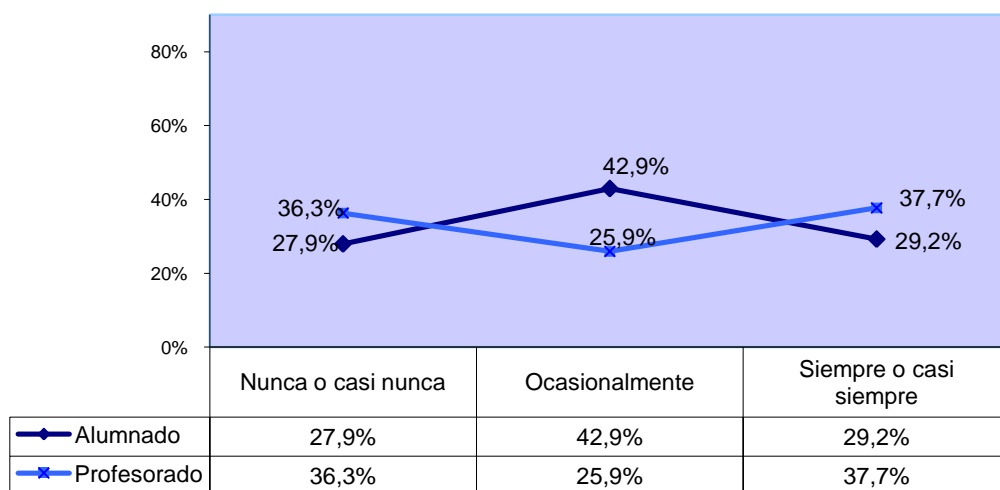


Gráfico 56. Frecuencia en el uso del correo electrónico por parte de alumnado y profesorado

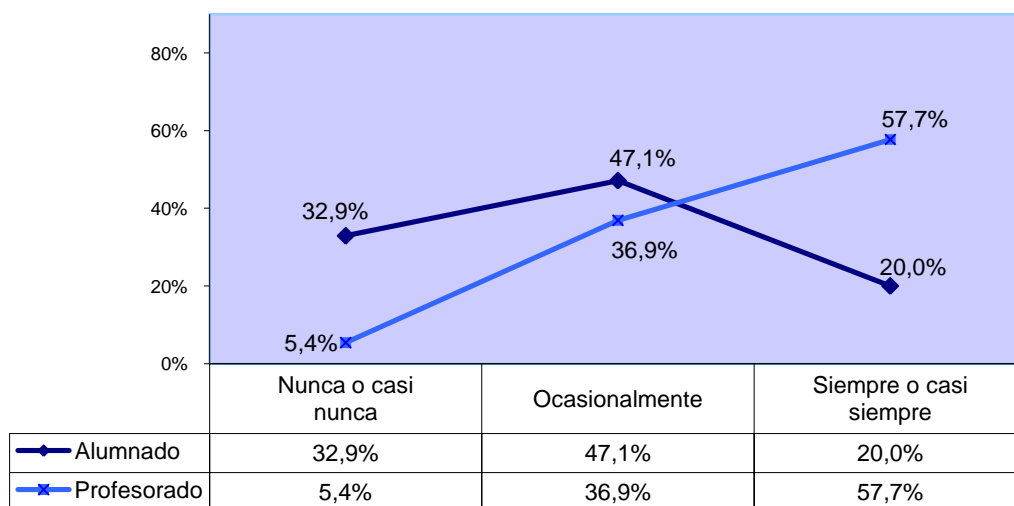
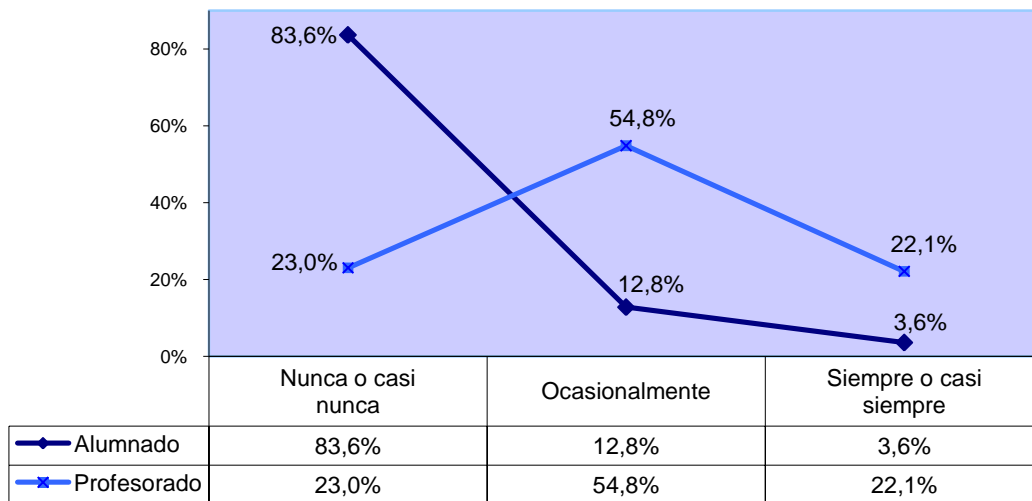


Gráfico 57. Frecuencia en el uso del teléfono por parte de alumnado y profesorado



3.6.2. Posibilidades y limitaciones de las herramientas TIC en la labor tutorial

Los datos obtenidos con anterioridad revelan la existencia de un gran porcentaje de alumnado y profesorado que recurre a las TIC en la relación tutorial, por lo que examinaremos a continuación las ventajas y posibles inconvenientes que supone para ambos grupos el uso de estas herramientas. Para ello, procedemos a analizar los resultados obtenidos en relación a la percepción de profesorado y alumnado (en una escala de 5 alternativas de respuesta, donde nada=1 y mucho=5) sobre diferentes afirmaciones que hacen referencia a posibilidades y limitaciones en el uso de herramientas TIC en la labor tutorial. Veamos en los siguientes subapartados qué resultados se han obtenido en ambas muestras, para pasar con posterioridad a efectuar un análisis comparativo de las mismas.

3.6.2.1. Posibilidades y limitaciones de las herramientas TIC: percepción del alumnado

La tabla 45 que se recoge a continuación muestra los principales estadísticos descriptivos analizados (media y desviación típica) y los porcentajes en torno a las diferentes categorías de respuesta.

Tabla 45. Posibilidades del uso de las TIC en la labor tutorial: percepción del alumnado

POSIBILIDADES DEL USO DE LAS TIC EN LA TUTORÍA	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS		FRECUENCIAS Y PORCENTAJES					
	\bar{X}	S	f / %	Nada (1)	Poco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
Facilita la comunicación entre tutor y alumno (suprime barreras espacio-temporales)	3,77	1,112	f	26	54	161	188	204
			%	4,1	8,5	25,4	29,7	32,2
Permite mantener al alumnado constantemente informado (divulgación de información)	3,65	1,073	f	24	61	186	203	160
			%	3,8	9,6	29,3	32,0	25,2
Favorece que el alumnado formule dudas que en la comunicación cara a cara no se atrevería	2,93	1,359	f	132	111	147	144	95
			%	21,0	17,6	23,4	22,9	15,1
Permite el ahorro de tiempo y esfuerzo para el alumnado	3,66	1,162	f	39	65	143	212	175
			%	6,2	10,3	22,6	33,4	27,6
Permite el ahorro de tiempo y esfuerzo para el profesorado	3,66	1,133	f	34	63	157	208	169
			%	5,4	10,0	24,9	33,0	26,8

De todas las afirmaciones expuestas, el alumnado muestra un mayor grado de acuerdo con el hecho de que el uso de estas herramientas TIC facilitan la comunicación entre tutor y alumno, suprimiendo barreras espacio-temporales (media=3,77). De hecho, la mayoría del alumnado (61,9%) se ha mostrado bastante (29,7%) o muy de acuerdo (32,2%) con esta afirmación.

Del mismo modo, indica que otra de las posibilidades que ofrecen estas herramientas para la tutoría es el ahorro de tiempo y esfuerzo, tanto por parte del alumnado (media=3,66) como del profesorado (media=3,66). El grado de acuerdo también es elevado al considerar que el uso de herramientas TIC en la labor tutorial facilita al profesorado divulgar la información y consecuentemente, mantener al alumnado constantemente informado (media=3,65).

Por último, también se planteó al alumnado la cuestión de si el uso de estas herramientas TIC favorecerían la formulación de dudas que en la comunicación cara a cara no se atrevería a realizar. Los resultados obtenidos al respecto nos permiten ver la gran variabilidad en las respuestas dadas por el alumnado (S=1,359): el 38,0% indica estar bastante (22,9%) o muy de acuerdo (15,1%) con el hecho de que las TIC favorecen

plantear dudas al tutor, mientras que aproximadamente el mismo porcentaje (38,6%) se muestra poco (17,6%) o nada de acuerdo (21,0%) con esa afirmación.

También se ha solicitado al alumnado su posición respecto a dos afirmaciones que hacen referencia a cómo debe enfocarse el uso de diferentes herramientas TIC en la tutoría, y que a nuestro juicio podrían considerarse limitaciones. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 46.

Tabla 46. Limitaciones del uso de las TIC en la labor tutorial: percepción del alumnado

	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS		FRECUENCIAS Y PORCENTAJES					
	\bar{X}	S	f / %	Nada (1)	Poco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
Debe ser un complemento y nunca un sustituto de la tutoría presencial	4,08	1,175	f	33	39	98	137	326
			%	5,2	6,2	15,5	21,6	51,5
Supone que el vínculo personal tutor-alumno sea menor	2,89	1,189	f	97	128	223	117	67
			%	15,3	20,3	35,3	18,5	10,6

La cuestión de si el uso de diferentes herramientas TIC “debe ser un complemento y nunca un sustituto de la tutoría presencial” consigue una gran aceptación, puesto que la mayoría de encuestados se muestran bastante (21,6%) y muy de acuerdo (51,5%) con esta afirmación. De hecho, el valor de media obtenido es elevado (4,08).

La segunda afirmación relativa a si el uso de herramientas TIC supone que el vínculo personal tutor-alumno sea menor genera una mayor discrepancia: el 29,1% se muestran bastante (18,5%) o totalmente de acuerdo (10,6%) mientras que el 35,6% consideran que este vínculo no tiene por qué ser menor con el uso de las TIC, mostrándose poco (20,3%) o nada de acuerdo (15,3%) con la afirmación.

3.6.2.2. Posibilidades y limitaciones de las herramientas TIC: percepción del profesorado

En cuanto a la percepción del profesorado en torno a estas mismas afirmaciones, se obtienen los resultados que se sintetizan en la tabla 47 que se presenta a continuación.

Tabla 47. Posibilidades del uso de las TIC en la labor tutorial: percepción del profesorado

POSIBILIDADES DEL USO DE LAS TIC EN LA TUTORÍA	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS		FRECUENCIAS Y PORCENTAJES					
	\bar{X}	s	f / %	Nada (1)	Poco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
Facilita la comunicación entre tutor y alumno (suprime barreras espacio-temporales)	3,93	,899	f	2	13	45	96	61
			%	,9	6,0	20,7	44,2	28,1
Permite mantener al alumnado constantemente informado (divulgación de información)	4,01	,850	f	3	8	35	109	63
			%	1,4	3,7	16,1	50,0	28,9
Favorece que el alumnado formule dudas que en la comunicación cara a cara no se atrevería	3,13	1,204	f	24	45	56	65	28
			%	11,0	20,6	25,7	29,8	12,8
Permite el ahorro de tiempo y esfuerzo para el alumnado	3,72	1,018	f	5	22	52	83	52
			%	2,3	10,3	24,3	38,8	24,3
Permite el ahorro de tiempo y esfuerzo para el profesorado	2,73	1,326	f	44	62	46	32	30
			%	20,6	29,0	21,5	15,0	14,0

El profesorado señala en primer lugar que el uso de herramientas TIC permiten mantener al alumnado constantemente informado, contribuyendo a divulgar la información (media=4,01), de hecho, el 50,0% se muestra bastante de acuerdo y el 28,9% muy de acuerdo con esta afirmación. En segundo lugar, el tutor valora positivamente el hecho de que estas herramientas faciliten la comunicación con el alumno, suprimiendo barreras espacio-temporales (media=3,93); posicionándose el 72,3% de los encuestados bastante (44,2%) o muy de acuerdo (28,1%) al respecto.

La mayoría de encuestados (63,1%) también se muestra bastante (38,8%) y muy de acuerdo (24,3%) con el hecho de que estas herramientas permiten el ahorro de tiempo y esfuerzo para el alumnado (media=3,72). Del mismo modo, aunque en menor medida, también considera que favorece el hecho de que el alumnado formule dudas que en la comunicación cara a cara no se atrevería: el 42,6% se muestra bastante (29,8%) y muy de acuerdo (12,8%) con esta afirmación y el 25,7% se posiciona en la categoría de respuesta intermedia “regular”.

Por último, cabe destacar que los encuestados muestran una mayor discrepancia al considerar si el uso de diferentes herramientas TIC les permite a ellos mismos el ahorro de tiempo y esfuerzo, obteniendo así una desviación típica superior a la de los restantes

ítems ($S=1,326$). Por lo que respecta a la valoración media (2,73), esta se encuentra entre los valores “poco” y “regular”; en efecto, un gran porcentaje de profesores (49,6%) consideran que estas herramientas permiten “poco” (29,0%) o “nada” (20,6%) el ahorro de tiempo por parte del tutor. Uno de los profesores, añade al respecto:

“O aforro de tempo para o profesorado non o vivo aínda, supoño que por falta de organización miña. Se quero manter unha atención axeitada, escribir unha mensaxe e revisala, preparar o material para enviar, etc. leva moito tempo”

Al igual que en el caso del alumnado, también se solicitó al profesorado su valoración sobre posibles limitaciones del uso en la labor tutorial de diferentes herramientas TIC, siguiendo la misma escala de respuesta que en los ítems anteriores (nada=1, poco=2, regular=3, bastante=4, mucho=5).

Tabla 48. Limitaciones del uso de las TIC en la labor tutorial: percepción del profesorado

	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS		FRECUENCIAS Y PORCENTAJES					
	\bar{X}	S	f / %	Nada (1)	Poco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
Debe ser un complemento y nunca un sustituto de la tutoría presencial	4,16	,917	f	2	8	39	69	96
			%	,9	3,7	18,2	32,2	44,9
Supone que el vínculo personal tutor-alumno sea menor	2,85	1,229	f	38	44	67	44	22
			%	17,7	20,5	31,2	20,5	10,2

Ante la aseveración referente al uso de las TIC en la tutoría: “Debe ser un complemento y nunca un sustituto de la tutoría presencial”, la opinión del profesorado la mayoría de profesorado se muestra bastante (32,2%) o muy de acuerdo (44,9%) con esta afirmación.

Por lo que respecta a la segunda afirmación, relativa a si el uso de diferentes herramientas TIC en la tutoría “supone que el vínculo personal tutor-alumno sea menor”, el profesorado encuestado muestra una mayor discrepancia ($S=1,229$); así, el 38,2% se muestra en desacuerdo, mientras que el 30,7% confirma estar bastante (20,5%) o muy de acuerdo (10,2%) con el hecho de que el uso de estas herramientas disminuye el vínculo entre el tutor y el alumno.

A través de la opción de respuesta “otros”, los encuestados realizaron diferentes consideraciones. En primer lugar, señalan que *“si no se regulan las consultas*

personales de los alumnos mediante las TIC, el profesor puede verse en una situación inaceptable, en cuanto al tiempo que ocuparía dando respuestas” (Sujeto 40). Del mismo modo, suponen que para hacer uso de estas herramientas *“hai que ter tamén preparación e é un traballo que debe ser recoñecido”* (Sujeto 86).

3.6.2.3. Posibilidades de las herramientas TIC: comparativa entre la percepción de alumnado y profesorado

Dado que tanto a alumnado como a profesorado se han formulado las mismas afirmaciones relativas a las posibilidades que ofrece el uso de las TIC en relación a la tutoría, hemos considerado conveniente plantearnos si la opinión manifestada por ambos grupos es similar o por el contrario, existen diferencias en sus respuestas. Los resultados obtenidos al aplicar la prueba T de Student nos llevan a aceptar la existencia de diferencias significativas en la percepción de ambos grupos respecto a dos de las posibilidades que ofrecen las TIC a la tutoría, con un nivel de significación de 0,01; concretamente, respecto a que este uso de las herramientas tecnológicas en la acción tutorial:

- permite mantener al alumnado constantemente informado (divulgación de información); y
- permite el ahorro de tiempo y esfuerzo para el profesorado.

Tabla 49. Resultados de la prueba T de Student obtenidos al explorar posibles diferencias en la valoración de alumnado y profesorado sobre diferentes posibilidades que ofrecen las herramientas TIC para la labor tutorial

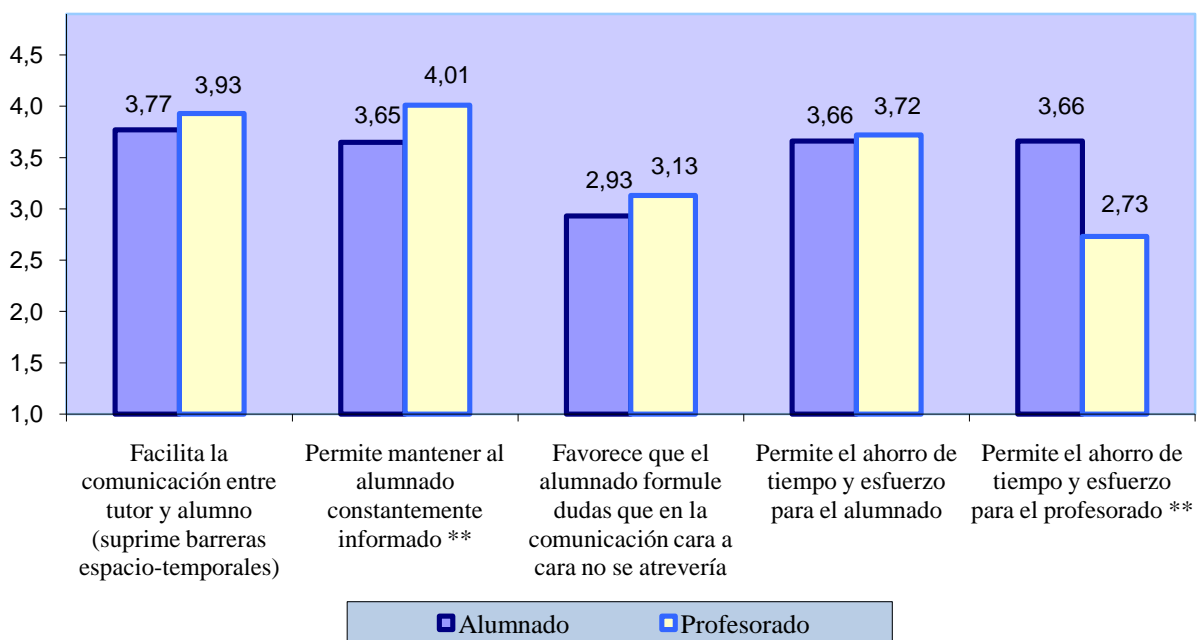
POSIBILIDADES DE LAS TIC EN LA TUTORÍA	Valor de T de Student	Sig. asintótica (bilateral)
Facilita la comunicación entre tutor y alumno (suprime barreras espacio-temporales)	-1,821	,069
Permite mantener al alumnado constantemente informado (divulgación de información)	-4,499	,000**
Favorece que el alumnado formule dudas que en la comunicación cara a cara no se atrevería	-1,865	,063
Permite el ahorro de tiempo y esfuerzo para el alumnado	-,711	,477
Permite el ahorro de tiempo y esfuerzo para el profesorado	9,905	,000**

**La diferencia de medias es significativa al nivel 0,01.

Si analizamos estas diferencias, constatamos que es el profesorado el que en mayor medida considera que el uso de estas herramientas permite mantener al alumnado constantemente informado; de hecho, es la afirmación a la que el profesorado otorga una mayor valoración (media=4,01), mientras que el alumnado muestra un menor acuerdo al respecto (media=3,65).

Del mismo modo, el alumnado considera que hacer uso de estas herramientas permite tanto a ellos como al profesorado ahorrar, en igual medida, tiempo y esfuerzo (media=3,66 en ambos casos). Sin embargo, el profesorado considera que estas herramientas sí permiten al alumnado ahorrar tiempo y esfuerzo (media=3,72), pero no a ellos mismos (media=2,73).

Gráfico 58. Posibilidades de las TIC para la tutoría: valoración de profesorado y alumnado (medias)



**La diferencia de medias es significativa al nivel 0,01

3.7. Satisfacción de alumnado y profesorado con las tutorías de materia

Por último, hemos querido conocer cuál es la satisfacción que muestran ambos colectivos con las tutorías de materia, indagando en el caso del alumnado, en primer lugar, en la satisfacción con la atención recibida y, en segundo lugar, en su satisfacción global con las tutorías durante su trayectoria académica. En el caso del profesorado, además de preguntar sobre su satisfacción con el actual desarrollo de sus tutorías, hemos querido conocer si les gustaría mejorarlas. A continuación se recogen los resultados obtenidos al respecto, tanto de la muestra de alumnado como de profesorado.

3.7.1. Satisfacción del alumnado

Respecto al nivel de satisfacción del alumnado con la atención recibida en las tutorías, obtenemos una media de 3,23, que se sitúa en torno a la categoría de respuesta “regular”, de hecho, el 40,3% señala esta alternativa de respuesta. El 40,2% indica estar bastante (32,9%) y muy satisfecho (7,3%) con esta atención, mientras que el 19,5% se muestra poco (14,6%) o nada satisfecho (4,9%).

Tabla 50. Satisfacción del alumnado con la atención prestada por el profesorado en las tutorías de materia

Estadísticos descriptivos		Porcentajes				
\bar{X}	S	Nada (1)	Poco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
3,23	0,954	4,9	14,6	40,3	32,9	7,3

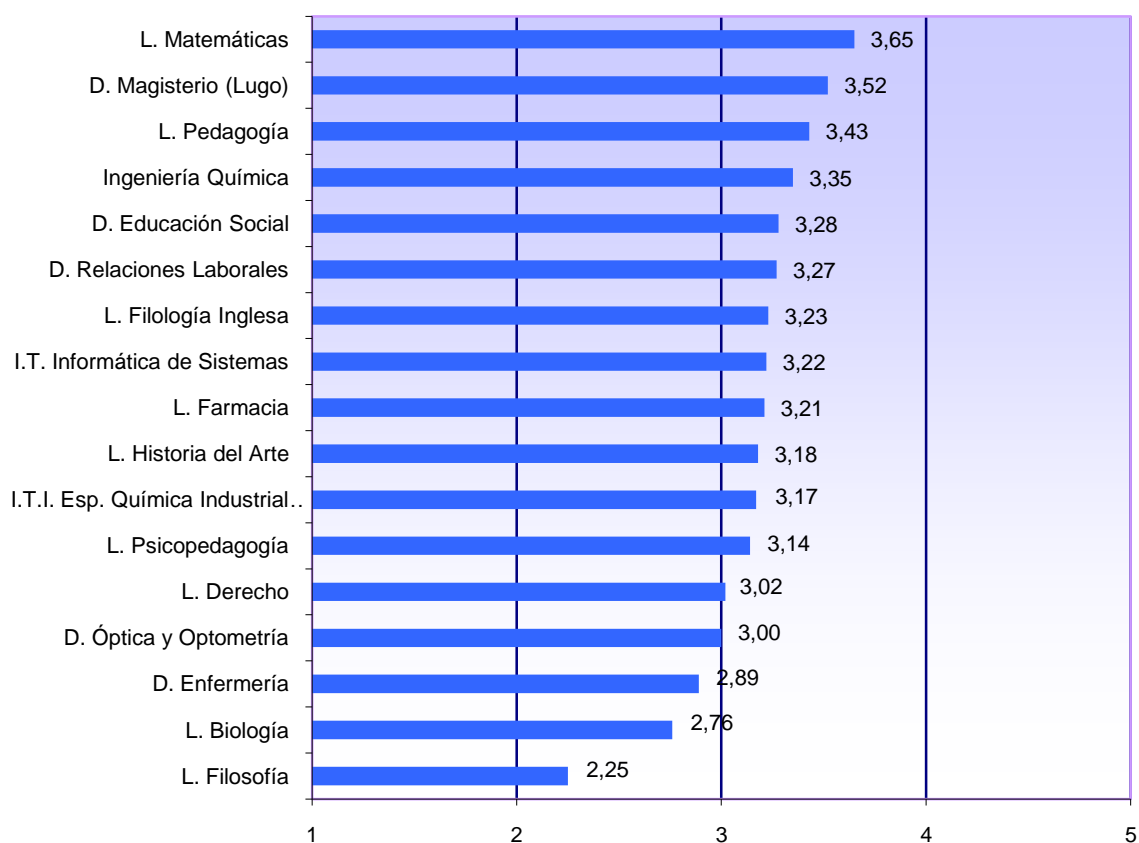
Se pidió asimismo al alumnado que indicase cuál es su nivel de satisfacción global con las tutorías, basando su respuesta en sus vivencias a lo largo de los años que han cursado sus estudios en la universidad. Al respecto, el 35,4% de los encuestados han respondido estar bastante (30,5%) o muy satisfechos (4,9%) y el mayor porcentaje (44,5%) se sitúan en torno a la categoría de respuesta “regular”. Sólo el 20,0% indican estar poco (14,5%) o nada satisfechos (5,5%).

Tabla 51. Satisfacción global del alumnado con las tutorías de materia

Estadísticos descriptivos		Porcentajes				
\bar{X}	S	Nada (1)	Poco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
3,15	0,920	5,5	14,5	44,5	30,5	4,9

En el análisis por titulaciones, comprobamos que es el alumnado de Filosofía (2,25) el que muestra un menor grado de satisfacción con el desarrollo de las tutorías en su titulación, seguido del alumnado de Biología (2,76), Enfermería (2,89), Óptica y Optometría (2,89), Derecho (3,02) y Psicopedagogía (3,14). Observamos que la media, en todas estas titulaciones es inferior a la media global de la muestra de alumnado. Por el contrario, es el alumnado de Matemáticas (3,65), Magisterio (Lugo) (3,52), Pedagogía (3,43) e Ingeniería Química (3,35) el que manifiesta estar más satisfecho con las tutorías.

Gráfico 59. Satisfacción del alumnado con las tutorías de materia por titulación (medias)



Por último, uno de los indicadores que nos permite analizar también el nivel de satisfacción que manifiesta el alumnado con las tutorías aparece vinculado al grado en que éste considera que las mismas optimizan su aprendizaje. Al respecto, tal como observamos en la tabla 52, un elevado porcentaje de alumnado (46,7%) indica que las tutorías les resultan de bastante (35,7%) o mucha utilidad (11,0%) en su proceso de aprendizaje, mientras que sólo el 19,6% considera que lo hacen poco (13,0%) o nada (6,6%).

Tabla 52. Valoración del alumnado en relación a si las tutorías de materia contribuyen a su aprendizaje

Estadísticos descriptivos		Porcentajes				
\bar{X}	S	Nada (1)	Poco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
3,31	1,045	6,6	13,0	33,7	35,7	11,0

3.7.2. Satisfacción del profesorado

También hemos querido conocer cuál es el nivel de satisfacción que muestra el profesorado con el desarrollo actual de sus tutorías, por lo que hemos solicitado que indique su grado de satisfacción en torno a una escala de respuesta igual a la del cuestionario del alumnado, donde nada satisfecho=1, poco satisfecho=2, regular=3, bastante satisfecho=4 y muy satisfecho=5.

La valoración media obtenida es de 2,85, que se sitúa próxima a la categoría de respuesta intermedia “regular”, aunque la opción más señalada es la de poco satisfecho. Si analizamos detalladamente las frecuencias y porcentajes obtenidos observamos como casi la mitad de encuestados (49,6%) se muestran poco (38,4%) o nada satisfechos (11,2%) con el desarrollo de las tutorías de materia, mientras que el 39,7% indica estar bastante (33,9%) o muy satisfecho (5,8%).

Tabla 53. Satisfacción del profesorado con sus tutorías de materia

Estadísticos descriptivos		Porcentajes				
\bar{X}	S	Nada (1)	Poco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
2,85	1,177	11,2	38,4	10,7	33,9	5,8

Teniendo en consideración la insatisfacción manifestada por el profesorado respecto al desarrollo de sus tutorías, parece lógico que el 67,7% se muestre bastante (35,9%) o muy de acuerdo (31,8%) con que le gustaría mejorarlas. Sólo el 14,1% no se muestra interesado en esta mejora.

Tabla 54. Interés del profesorado en mejorar sus tutorías de materia

Estadísticos descriptivos		Porcentajes				
\bar{X}	S	Nada (1)	Poco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
3,80	1,141	5,5	8,6	18,2	35,9	31,8

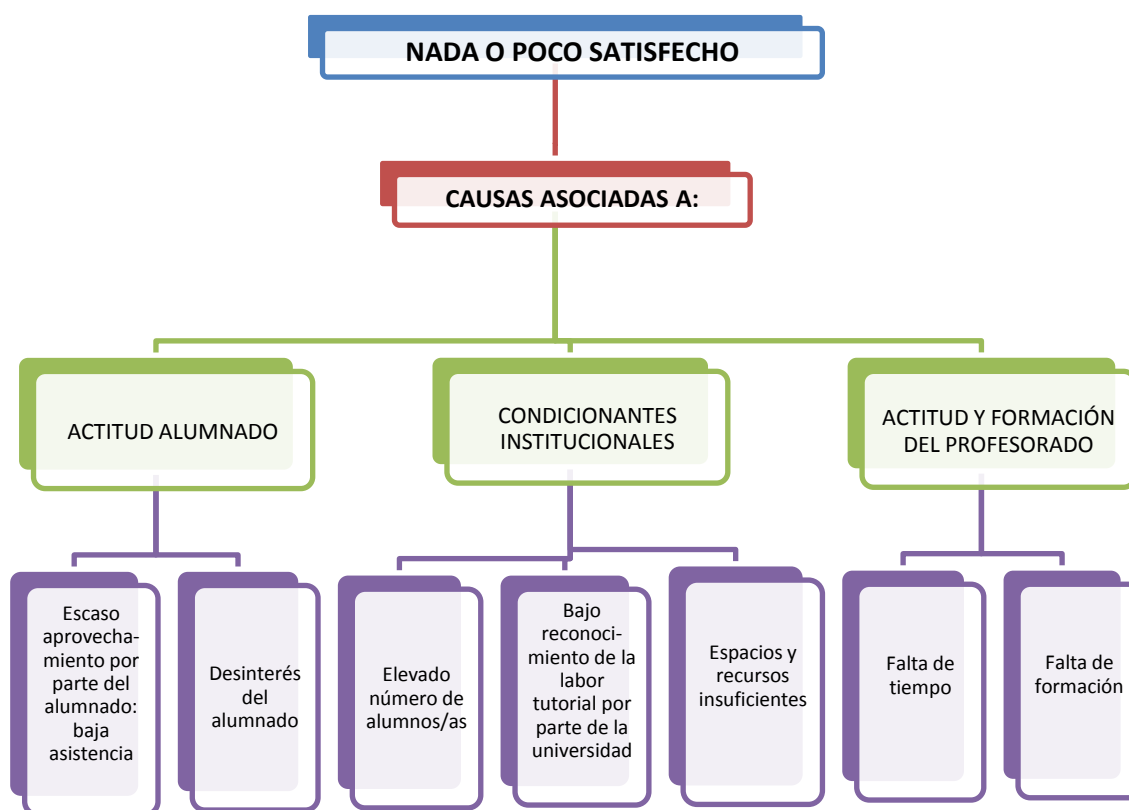
3.7.3. Motivos por los que el profesorado se muestra satisfecho o insatisfecho con el desarrollo de sus tutorías de materia

Además de preguntar al profesorado cuál es su grado de satisfacción con el desarrollo de las tutorías, se ha planteado una pregunta abierta en la que se solicitaba que explicase cuáles son los motivos o razones. En primer lugar, se analizan las respuestas del profesorado que se muestra satisfecho con las tutorías y, en segundo lugar, los argumentos de aquellos que indican su insatisfacción al respecto.

3.7.3.1. Motivos por los que el profesorado muestra su insatisfacción

Como indicábamos anteriormente, casi la mitad de encuestados (49,6%) se muestran poco o nada satisfechos con el desarrollo de las tutorías de materia, y el 10,7% señala la categoría de respuesta “regular”. Analizaremos a continuación los argumentos que ofrece el profesorado al respecto y que se sintetizan en la siguiente figura:

Figura 16. Motivos por los que el profesorado muestra su insatisfacción



1. **Baja asistencia del alumnado a tutorías:** una amplia mayoría de profesores señala que su insatisfacción se debe al bajo nivel de asistencia del alumnado a las tutorías, indicando que se reduce en muchos casos a los días previos al examen:

“Eu paso MESES sen que ninguén utilice as titorías, agás cando están próximos os exames e só son utilizadas para preguntar, parece que dun xeito uniforme por parte do alumnado, sempre o mesmo: “Como vai ser o exame?”” (Sujeto 110)

“Los alumnos casi no acuden a las tutorías; suelen venir a revisar los exámenes” (Sujeto 127)

“Os alumnos só asisten a semana previa ao exame, para que o profesor os vexa” (Sujeto 202)

Algunos de los encuestados indican los motivos por los que considera que esta asistencia es baja y achacan al alumnado su desinterés, no llevar la materia al día y su desconocimiento de los beneficios o posibilidades que les puede ofrecer la tutoría. Confirman por tanto estos datos los obtenidos cuando el profesorado indicaba las razones que obstaculizaban un mayor uso de las tutorías por parte del

alumnado. También opina alguno de los profesores encuestados que el alumnado no siente que ese tiempo sea suyo, e incluso piensa que molesta. A continuación se incluyen algunos de las respuestas dadas por el profesorado al respecto:

“Os alumnos non as usan debidamente, ou non entenden para que valen” (Sujeto 87)

“Os estudantes acostuman a entender as titorías como un xeito de "exame", de maneira que só acoden os que xa traballaron a materia arreo (moi poucos ata que se achega o exame). Deste xeito, prefiren adicar o seu tempo ao estudo individual ou colectivo, sen consultar ao profesor, xa que consideran que avanzarán máis rápido "á súa maneira"” (Sujeto 96)

“Me ha sido imposible que los alumnos tomen conciencia de la importancia de usar este servicio” (Sujeto 131)

“Teño a sensación de que o alumnado non sinte ese tempo como seu, pensa que molesta, que os outros colegas van ver o seu achegamento como "facer a pelota". Funcionan mellor cando son programadas en grupos de tres” (Sujeto 86)

Pese a que la mayoría de argumentos hacen referencia al rol del alumnado, algunas opiniones atribuyen al profesorado la baja asistencia, por considerar que éste no facilita un diálogo fluido con el alumnado y porque la metodología didáctica y el sistema de evaluación no otorga contenido a las tutorías:

“Os alumnos non acoden ao profesor cos seus problemas seguramente en parte porque nos non facilitamos un diálogo fluído cos mesmos, e quizais porque o tipo de ensinanza e probas que facemos non axudan a que os alumnos se formulen moitas dúbidas” (Sujeto 30)

“En realidade, non é cuestión de horas, senón de lograr establecer unha comunicación "persoal" co alumno. Eu optei por lle facilitar a cada un deles non só o teléfono do despacho senón tamén o móbil persoal e máis a dirección de correo electrónico. E desde logo, non limito a asistencia que podan demandar a un "horario de titorías"”. (Sujeto 39)

2. **Elevado número de alumnos:** algunas de las respuestas del profesorado apuntan la masificación en las aulas y el elevado número de alumnos por profesor como una de las razones por las que muestran su insatisfacción:

“Xa me diredes como se pode facer titorías a mais de 500 alumnos por curso” (Sujeto 44)

“Dado que nas materias troncais/obrigatorias, o número medio de estudantes é de 50 ou máis, non teño ningunha posibilidade de levar adiante un sistema real de titorías individualizadas” (Sujeto 109)

“Mi ratio (+ de 300) lo hace casi imposible” (Sujeto 168)

“Con 100 alumnos nun grupo está claro que non se poden titorizar axeitadamente” (Sujeto 182)

3. **Desinterés del alumnado:** otro de los motivos por los que el profesorado justifica sentirse insatisfecho con el desarrollo de sus tutorías reside en el desinterés del alumnado:

“Los alumnos no parecen demostrar ningún interés por ese servicio”; “Los alumnos en su inmensa mayoría carecen por completo de interés!” (Sujeto 209)

4. **Bajo reconocimiento de la labor tutorial por parte de la universidad:** algunos profesores señalan además el bajo reconocimiento por parte de la propia universidad de la labor tutorial respecto a otras actividades como la investigación:

“...poco reconocimiento por parte de la propia universidad” (Sujeto 65)

“...en la universidad se tiende a valorar solamente la investigación (retribución, menos horas docentes...), por lo que es difícil motivarse” (Sujeto 31)

5. **Falta de objetivos claros en el desarrollo de las mismas:** para el profesorado también supone un problema para el correcto desarrollo de las tutorías el hecho de que se reduzca su función a la resolución de dudas los días previos a los exámenes debido a una ausencia de programación explícita de los objetivos y contenidos a los que debe dar respuesta la tutoría. En este sentido, algunas de las reflexiones se dirigen en esta línea:

“Escasa asistencia dos alumnos ás titorías e falta duns obxectivos claros no desenvolvemento das mesmas (salvo obter información concreta sobre un tema puntual da materia)” (Sujeto 144)

“A titoría debe ser un lugar de intercambio de coñecemento - programa aprender-aprender- neste momento só e un programa pregunto para o exame” (Sujeto 148)

6. **Falta de formación del profesorado:** otros profesores, aunque quieran mejorar su labor como tutores, encuentran dificultades para hacerlo debido a su falta de formación al respecto:

“Tampouco os profesores temos asesoramento para facelo como deberíamos” (Sujeto 87)

“Non coñezo as técnicas máis axeitadas para a titoría (aínda que fixen cursos que non tiveron moito contido nin aplicabilidade) e os alumnos teñen unha actitude bastante pasiva” (Sujeto 95)

7. **Espacios y recursos insuficientes** (despachos compartidos...): para uno de los profesores encuestados:

“A falta de espaço físico e de condicións para recibir os estudantes conveniente impede que o atendimento seja feito em boas condições (gabinetes compartidos e saturados, acumulação de outros trabalhos, etc.). Isto provoca também que os estudantes considerem horário de atendimento todo aquel em que o professorado está na Faculdade, nom respeitando os horários estabelecidos” (Sujeto 149)

8. **Falta de tiempo del profesorado:** por último, algunos profesores consideran que necesitarían más tiempo para mejorar el desarrollo de las tutorías:

“O tempo dispoñible é pouco e ademais o alumnado non fai un uso racional das mesmas” (Sujeto 140)

“Se obrigas ao alumnado a pasar polas titorías, non fas outra cousa. Se non son obrigatorias, non ven ninguén” (Sujeto 197)

3.7.3.2. Motivos por los que el profesorado se muestra satisfecho

En la figura que sigue a continuación se sintetizan los argumentos que expone el profesorado encuestado que manifiesta sentirse bastante o muy satisfecho con el desarrollo de las tutorías de materia. Posteriormente, indagaremos en cada una de estas razones.

Figura 17. Motivos por los que el profesorado se muestra satisfecho con las tutorías



Pese a sentirse satisfecho con las tutorías, el profesorado señala como principal motivo de descontento el escaso aprovechamiento que la mayoría de alumnado hace de las tutorías, que comienza por su baja asistencia a las mismas. Algunas de las respuestas que se dirigen en esta línea son las siguientes:

“Diría "moi satisfeito" si acudiran ás titorías tódolos alumnos, que aínda que se poden intuír neles (na clase) problemas académicos e/ou persoais non acoden ás mesmas. Gardan silencio, que é custoso corrixir. Síntome moi satisfeito co contacto e resultados con aqueles estudantes que acoden ás titorías a resolver dúbidas e/ou informar das súas circunstancias académicas e persoais” (Sujeto 40)

“Cando asisten vexo que son positivas para eles e para min xa que poido seguir mellor como entenden e como explico, pero non veñen o que considero sería necesario” (Sujeto 72)

“Estou satisfeita cando atendo a un estudante, pero claramente insatisfeita en canto á demanda desa titoría. É un recurso que os estudantes non aproveitan (polo menos, no meu caso)” (Sujeto 160)

Aún así, tal y como ya se desprende de los comentarios anteriores, muestran su satisfacción con el buen desarrollo de las tutorías en los casos en los que el alumnado acude a solicitar su ayuda, fundamentalmente porque consideran que estas mejoran la relación tutor-alumno, permitiendo establecer una relación más cercana y fluida y un mayor acercamiento a su realidad y contribuyen a que el alumnado alcance los objetivos de aprendizaje de la materia. Al respecto indican:

“La relación con el alumno es más cercana y posibilita entender su realidad”
(Sujeto 7)

“...se tiene un conocimiento más real del alumnado” (Sujeto 85)

“Permíteme un contacto más directo cos alumnos” (Sujeto 116)

También, aunque en menor medida, algunos profesores señalan su satisfacción con el hecho de que se genere un nivel de confianza que facilite al alumnado plantearle cuestiones de índole profesional y personal:

“Os alumnos achéganse sen problema a formular cuestións académicas e dúbidas persoais respecto a seu porvir laboral” (Sujeto 58)

“En algunas materias, más que en otras, acuden muchos alumnos para recibir información sobre los trabajos a realizar, o para preguntar que asignaturas deberían elegir, o que pueden hacer una vez que acaben, etc. Vienen sobre todo en casos límite, cuando ellos a algún familiar se enfrentan a enfermedades importantes” (Sujeto 163)

En segundo lugar, el profesorado se muestra satisfecho porque considera que las tutorías contribuyen a que el alumnado alcance los objetivos de la materia: considera que realizar un seguimiento a través de las tutorías, así como trabajar con el alumnado en tutorías las dudas que tienen respecto a la materia mejora los resultados del alumnado. Algunas de las respuestas ofrecidas por el profesorado al respecto son:

“Intento fomentar as tutorías para orientar os traballos que os estudantes teñen que realizar ao longo do curso e aprecio que os resultados dos mesmos mellorou con este sistema” (Sujeto 16)

“Os resultados finais dos alumnos que asisten regularmente á resolución de dudas son moito mellores” (Sujeto 145)

Algunos de los encuestados indican que este apoyo es especialmente importante para aquellos alumnos que manifiestan más dificultades:

“En xeral teñen servido para que certos alumnos con medo a falar nas clases ou ben con problemas serios de lecto-escritura reciban unha atención especial que sirva para superar os seus problemas. Así mesmo axudan a moitas persoas con actividade laboral ou con problemas persoais a superar a materia” (Sujeto 112)

Algunos de los profesores encuestados señalan además que el buen desarrollo de las tutorías o el hecho de ayudar al alumno constituye también para ellos una fuente de satisfacción y motivación:

“Motívame persoalmente saber que os meus consellos dados nas titorías pódennlle resultar de axuda ó alumno á hora de estudar os contidas da materia, á vez que poden contribuír á súa formación integral” (Sujeto 3)

“Se se fai un seguimento continuado e moi gratificante ver a evolución e o medre en coñecemento do alumno” (Sujeto 118).

Del mismo modo, se muestran satisfechos con el hecho de que este espacio de trabajo más individualizado con el alumno le permita un elemento de retroalimentación que le permite un mayor conocimiento de las necesidades del alumnado y de su labor como docentes. Al respecto indican:

“Cando asisten vexo que son positivas para eles e para min xa que podo seguir mellor como entenden e como explico, pero non veñen o que considero sería necesario” (Sujeto 72)

“...permitíronme coñecer mellor ao alumnado e mellorar aspectos da miña actividade docente” (Sujeto 83)

3.8. Recapitulación de los principales resultados obtenidos (objetivo específico 3)

Los principales resultados obtenidos en relación al tercer objetivo específico se sintetizan en el cuadro 25 que se adjunta a continuación.

Cuadro 25. Principales resultados obtenidos en relación al tercer objetivo específico

PRINCIPALES RESULTADOS OBTENIDOS
3.1.Necesidad de contar con las tutorías de materia en la formación del alumnado
<ul style="list-style-type: none"> - En general, los colectivos encuestados no cuestionan la necesidad de contar con tutorías de materia para la formación y orientación del alumnado, de hecho, consideran mayoritariamente que éstas son bastante o muy necesarias (88,5% de alumnado y 93,3% de profesorado). - Los motivos que argumenta el profesorado para contar con estas tutorías son: <ul style="list-style-type: none"> - En primer lugar, la necesidad de ofrecer una atención individualizada al alumnado por diferentes razones: mejorar la calidad de la formación y orientación que se ofrece al alumnado; dar respuesta a sus necesidades y demandas; detectar problemas y ayudarle a resolverlos; facilitar que plantee dudas que en clase no se atrevería; y por último, facilitar un trabajo más individualizado que sería imposible desarrollar en las clases magistrales en muchos casos masificadas. - En segundo lugar, el motivo más señalado por el profesorado se relaciona con el importante papel de las tutorías de cara a apoyar y complementar la formación del alumnado en relación a la materia, concretamente: para ayudar a superar las dificultades que puedan surgirle al alumnado en su proceso de aprendizaje; para ampliar y completar aquellos aspectos de la materia que más se ajusten a sus inquietudes e intereses; para facilitar una mayor relación de teoría y práctica y porque facilitan el seguimiento en la elaboración de trabajos académicos. - El profesorado también indica otros motivos, entre ellos, de mayor a menor presencia: mejora de la relación profesor-alumno y fruto de ella, el alumnado se siente más cómodo para plantear situaciones no necesariamente relacionadas con la materia que imparte el profesor; las tutorías constituyen una oportunidad para conocer en qué medida su labor como docente facilita la comprensión por parte del alumnado de los contenidos de la materia; contribuir a la formación integral del alumno; facilitar la evaluación del alumnado; orientar al alumnado sobre aspectos de carácter profesional (itinerarios, especialidades, salidas profesionales...) y por último, motivar al alumnado hacia el estudio. - Aunque son pocos los profesores que considera innecesarias o poco necesarias estas tutorías (sólo el 6,7% de los encuestados), los motivos que argumentan son

los siguientes: baja demanda y asistencia por parte del alumnado a tutorías; desinterés del alumnado; ratio profesor-alumno demasiado elevado que hace difícil la atención individualizada; el trabajo realizado en clase debería ser suficiente para garantizar que el alumnado adquiera las competencias necesarias en el marco de la materia que imparte; y por último, algunos profesores opinan que la docencia está en un segundo plano respecto a la investigación.

3.2.Los horarios de tutorías

- En relación a la valoración del profesorado:
 - La mayoría de profesorado encuestado (75,1%) se muestra satisfecho con el número de horas establecido por ley para la atención del alumnado, considerándolas suficientes. No obstante, comprobamos que son los profesores con más de 100 alumnos por materia los que en mayor medida consideran (respecto al resto de profesores que tienen menos alumnos por materia) que este horario es insuficiente -pese a que no podemos considerar estas diferencias estadísticamente significativas-.
 - Además de este horario de tutorías que el profesorado establece para la atención al alumnado, la mayoría de profesores (66,1%) admiten que en bastantes y muchas ocasiones el alumnado le formula dudas en momentos diferentes al horario establecido.
- En lo tocante a la valoración que el alumnado realiza de este horario de tutorías y el grado de cumplimiento del mismo por parte del profesorado, se observa una gran heterogeneidad en las respuestas dadas:
 - Aunque casi la mitad de alumnos (42,8%) afirman conocer estos horarios bastante o mucho, el 57,2% restante indican que su grado de conocimiento es nulo, bajo o regular.
 - Respecto al grado en que el profesorado cumple los horarios de tutoría, casi el mismo porcentaje de alumnado da una respuesta positiva y negativa: el 32,1% considera que los respetan poco o nada, mientras que el 32,2% indica que el profesorado cumple bastante o mucho este horario.
 - Del mismo modo, se constata de nuevo una gran heterogeneidad en las respuestas del alumnado al preguntarle si el profesorado avisa de los cambios puntuales que realiza en el horario de tutorías, de hecho, los porcentajes se reparten casi de forma igualitaria entre todas las categorías de respuesta. No obstante, la valoración del alumnado al respecto es en general negativa, dado que sólo el 33,3% considera que el profesorado lo hace bastante o mucho.

3.3.Frecuencia con que el alumnado asiste a las tutorías de materia

- La mayoría de alumnado no hace un uso regular de las tutorías sino puntual, dado que un porcentaje importante no ha asistido nunca o sólo en alguna ocasión a las tutorías durante el curso académico anterior. Además, un tercio de los encuestados indica que asiste sólo a aquellas tutorías que el profesorado establece como obligatorias. Comprobamos por tanto que, además de que la asistencia del alumnado a tutorías es baja e irregular, en muchos casos no se produce por iniciativa del propio alumnado.
- El profesorado confirma estos datos, indicando mayoritariamente que menos del 25% de los alumnos solicita su ayuda en este horario, y de los que sí acudieron, casi el 40% lo hizo sólo una vez.
- Esta baja asistencia del alumnado a tutorías podría explicar por qué la mayoría de profesores indican dedicar parte del horario de tutorías en bastantes o muchas ocasiones a otras tareas como la investigación.
- Por último, cabe señalar que la mayoría de profesores encuestados no lleva a cabo tutorías obligatorias y en grupo.

3.4.Motivos por los que el alumnado asiste a las tutorías de materia

- La percepción de profesorado y alumnado sobre los motivos por los que este último acude a tutorías difiere estadísticamente en relación a algunos de ellos. La principal diferencia se encuentra en que mientras el profesorado considera que el alumnado se preocupa de asistir a las tutorías cuando la evaluación de la materia está cerca, éstos consideran que hacen un mayor uso de éstas para consultar dudas a lo largo del curso, no sólo los días previos a las fechas de las pruebas de evaluación.
- Pese a las diferencias encontradas, los resultados obtenidos en ambas muestras confirman que las tutorías siguen desvinculadas de la organización general de la materia, quedando relegadas a la consulta de dudas de carácter puntual y mayoritariamente vinculadas con la evaluación, bien sea dudas durante los días previos, o posteriormente, para revisar las calificaciones obtenidas.
- La orientación sobre otros temas tan importantes para el futuro académico y profesional del alumno como la configuración de su propio itinerario formativo (elección de materias y especialidades) y la información sobre salidas profesionales, prácticas en empresas, etc. sigue siendo un tema que en pocas ocasiones se aborda en tutorías. Confirman por tanto estos datos los obtenidos al analizar el anterior objetivo específico.
- Del mismo modo, profesorado y alumnado muestran su acuerdo al considerar que el alumnado en muy pocas ocasiones solicita información sobre los servicios y actividades de la facultad o universidad y en pocos casos consulta temas

personales.

- En el análisis comparativo teniendo en consideración variables como el momento en que se encuentra el alumnado (en los primeros años de carrera o en los últimos cursos) y área de conocimiento se constata que:
 - Momento: Es el alumnado de primeros cursos el que demanda un mayor apoyo para abordar temas relacionados con la evaluación, realizar el seguimiento de trabajos académicos y pedir asesoramiento sobre métodos de trabajo. Parece lógico que sea así, ya que son los alumnos que están iniciando sus estudios los que desconocen en mayor medida los métodos de trabajo propios del ámbito universitario.
 - Área de conocimiento: Existen diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de los motivos por los que el alumnado de las diferentes áreas de conocimiento afirma acudir a las tutorías. De este modo, son los alumnos de Humanidades los que en mayor medida recurren a las tutorías para abordar temas relacionados con la evaluación, pero también para realizar el seguimiento de trabajos académicos y pedir asesoramiento sobre métodos de trabajo y la organización del estudio en la materia. Son no obstante los alumnos de las áreas de Enseñanzas Técnicas y Ciencias Sociales y Jurídicas los que en mayor medida hacen uso de las tutorías para solicitar información sobre las salidas profesionales de la titulación, programas de movilidad, prácticas en empresas...

3.5. Razones que obstaculizan la asistencia del alumnado a las tutorías de materia

- Existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de profesorado y alumnado sobre la mayoría de razones que pueden obstaculizar un mayor aprovechamiento de las tutorías por parte del alumnado (en ocho de las diez razones expuestas).
- El alumnado achaca en primer lugar a factores externos su baja asistencia a las tutorías, fundamentalmente a la incompatibilidad de horarios, la falta de tiempo y las dificultades para establecer una comunicación fluida con el tutor. Indican del mismo modo que sí les interesan y consideran que son de utilidad; considerando que esto no supone un obstáculo.
- El profesorado valora de forma muy diferente esta situación, considerando que son las acciones y actitudes del propio alumnado las que obstaculizan un mayor aprovechamiento de las tutorías por parte de éste, entre ellas: no llevar la materia al día; no mostrar interés; desconocer las posibilidades que puede ofrecer la tutoría a su formación, considerar que no le resultan de utilidad y miedo e evidenciar sus dudas ante el profesorado.
- Los dos únicos ítems en los que no se han mostrado diferencias significativas en la valoración de ambos grupos son: la falta de interés del profesorado y el hecho de que el alumnado considere que éste se muestra poco accesible. En este sentido, en ambas cuestiones tanto la valoración del alumnado como del profesorado son similares y obtienen una valoración media baja, entre las

categorías de respuesta “poco” y “regular”. Aún así, el alumnado reconoce que la falta de interés y accesibilidad del tutor puede constituir en algunos casos una dificultad para realizar un mayor aprovechamiento de las tutorías. De hecho, la mayoría (63,1%) afirma estar bastante o muy de acuerdo con el hecho de que sólo asiste a las tutorías del profesorado que es más receptivo a las cuestiones que le formula. Esta idea indica que la actitud del profesorado es clave a la hora de potenciar un mayor aprovechamiento por parte del alumnado de las tutorías.

3.6.Las TIC en la tutoría: frecuencia de uso y posibilidades que ofrecen

- Para el alumnado, las herramientas de base tecnológica como el correo electrónico y el campus virtual están ganando terreno a otros medios más tradicionales como el teléfono, dado que la frecuencia de uso es en las dos primeras muy superior a esta última.
- En la muestra de profesorado, la herramienta de correo electrónico es la más utilizada en la labor tutorial, en efecto, más de la mitad indican hacer uso de esta herramienta siempre o casi siempre (57,7%). El campus virtual muestra una mayor variabilidad en las respuestas: casi el mismo porcentaje de profesorado indica hacer un uso muy frecuente del campus virtual (37,7%) y no recurrir a esta herramienta nunca o casi nunca (36,3%). El teléfono, contrariamente a lo que pasaba en el caso del alumnado todavía sigue siendo una herramienta a la que la mayoría recurre ocasionalmente (54,8%) o incluso con mucha frecuencia (22,1%).
- Tanto profesorado como alumnado están de acuerdo al considerar que el uso de estas las herramientas TIC en la labor tutorial permiten mantener al alumnado constantemente informado y que facilita la comunicación entre tutor y alumno, suprimiendo barreras espacio-temporales.
- Del mismo modo, el alumnado considera que hacer uso de estas herramientas permite tanto a ellos mismos como al profesorado ahorrar, en igual medida, tiempo y esfuerzo; no obstante, el profesorado considera que estas herramientas sí permiten al alumnado este ahorro de tiempo, pero no a ellos mismos.
- Casi el mismo porcentaje de profesorado y alumnado se muestran de acuerdo y en desacuerdo con que estas herramientas favorecen la formulación de dudas que en la comunicación cara a cara no se atrevería.
- También consideran ambos grupos que el uso de estas herramientas debe ser un complemento y nunca un sustituto de la tutoría presencial.

3.7.Satisfacción de alumnado y profesorado con las tutorías de materia

- Satisfacción del alumnado:
 - Existe diversidad de opiniones por parte del alumnado respecto a su satisfacción global con las tutorías de materia, y pese a que su satisfacción

podría catalogarse de “regular” (media=3,15), casi la mitad del alumnado afirma que las tutorías son de bastante o mucha utilidad en su proceso de aprendizaje (46,7%).

- Respecto a su satisfacción con la atención prestada por el profesorado en las tutorías, pocos alumnos se muestran insatisfechos al respecto (19,5%), aunque un importante porcentaje (40,3%) señala la opción de respuesta “regular”.
- Satisfacción del profesorado:
 - La satisfacción que muestra el profesorado con el desarrollo de sus tutorías también suscita una gran diversidad de opiniones, aunque es menor que la señalada por el alumnado. Casi la mitad (49,6%) se muestran poco o nada satisfechos, mientras que el 39,7% indican estar bastante o muy satisfechos.
 - La mayoría de profesores indican además que le gustaría mejorar sus tutorías, sólo un 14,1% no se muestra interesado en esta mejora.
 - Respecto a los motivos que argumenta el profesorado:
 - Asocia su insatisfacción fundamentalmente con causas que se vinculan por un lado con la actitud del alumnado, por otro con condicionantes institucionales y por último, con su propio rol. En orden de mayor a menor frecuencia, el profesorado destaca: la baja asistencia del alumnado a las tutorías (señalado por la mayoría de profesores), el elevado número de alumnos, el desinterés del alumnado, el bajo reconocimiento de la labor tutorial, la falta de objetivos claros en el desarrollo de las mismas, la falta de formación del profesorado, espacios y recursos insuficientes y por último, la falta de tiempo del profesorado.
 - En cuanto a los motivos por los que se muestra satisfecho con las tutorías, el profesorado señala: mejoran la relación tutor-alumno y permiten un mayor acercamiento a su realidad; contribuyen a que el alumnado alcance los objetivos de la materia; constituye una fuente de satisfacción y motivación para el profesorado al comprobar que son de ayuda para el alumno y supone un elemento de retroalimentación que permite un mayor conocimiento de las necesidades del alumnado y un mejor desarrollo de su labor como docentes.

4. RASGOS Y CUALIDADES EN EL DESEMPEÑO DE LA ACCIÓN TUTORIAL

Conocer cuáles son las cualidades que en opinión de profesorado y alumnado resultan necesarias para desempeñar la función tutorial constituye una cuestión fundamental para conocer más de cerca la figura del tutor. Para ello, nos formulamos el objetivo específico 4:

Identificar y comparar los rasgos y cualidades del tutor que el alumnado percibe en el momento actual y aquellos que tanto profesorado como alumnado consideran necesarios para el buen desempeño de la función tutorial.

Por tanto, en el presente apartado se da cuenta de la valoración del alumnado sobre los rasgos y cualidades que perciben actualmente en la figura del profesor en su rol como tutor y cuáles son los que a su juicio deberían estar presentes. Del mismo modo, se considera imprescindible conocer la percepción del profesorado al respecto, por lo que se les pregunta sobre estos mismos rasgos y cualidades necesarios en el desempeño de la función tutorial. Finalmente, consideramos de gran interés comparar la valoración realizada por ambos colectivos al respecto, con el propósito de indagar si existen diferencias significativas en su percepción. Los diferentes rasgos que se incluyeron en el cuestionario para ser valorados por ambos grupos toman en consideración la aportación de diferentes autores que han abordado el tema (Lázaro, 2003; García Nieto y cols., 2004; Pérez Boullosa, 2006; González Maura, 2006). Para dar respuesta a estas cuestiones centraremos estructuraremos el presente apartado como sigue a continuación:

Cuadro 26. Estructura de la exposición de los resultados en relación al cuarto objetivo específico

SUBAPARTADOS	ANÁLISIS DESCRIPTIVOS (MUESTRAS)	ANÁLISIS COMPARATIVOS
4.1. Rasgos y cualidades en el desempeño de la acción tutorial: percepción del alumnado	Percepción actual del alumnado	Comparativa entre los rasgos y cualidades percibidos por el alumnado y sus expectativas al respecto.
	Expectativas del alumnado	
4.2. Rasgos y cualidades necesarios para el desempeño de la función tutorial: percepción del profesorado	Expectativas del profesorado	-----
4.3. Comparativa de la percepción de alumnado y profesorado respecto a los rasgos y cualidades necesarios en el desempeño de la función tutorial	-----	Comparativa de las expectativas de alumnado y profesorado

4.1. Rasgos y cualidades en el desempeño de la acción tutorial: percepción del alumnado

4.1.1. Rasgos y cualidades que el alumnado percibe actualmente en la figura del profesor en su rol como tutor

Se solicitó al alumnado, en primer lugar, que valorase en una escala con 5 alternativas de respuesta (nada=1; poco=2; regular=3; bastante=4; mucho=5) diferentes rasgos y cualidades que actualmente perciben en el desempeño de la función tutorial por parte del profesorado. Los resultados obtenidos se exponen en la tabla 55 e indican que sólo cinco de los rasgos superan la valoración media de 3, que se corresponde con la categoría de respuesta regular.

Tabla 55. Valoración del alumnado sobre los rasgos y cualidades que actualmente percibe en los tutores

RASGOS Y CUALIDADES	ESTADÍSTICOS		FRECUENCIAS Y PORCENTAJES					
	\bar{X}	S	f / %	Nada (1)	Poco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
Comprensión	3,01	0,879	f	36	110	310	148	20
			%	5,8	17,6	49,7	23,7	3,2
Empatía	2,72	0,857	f	53	175	291	96	5
			%	8,5	28,2	46,9	15,6	0,8
Interés hacia los problemas del alumnado	2,62	1,000	f	88	196	216	107	14
			%	14,2	31,6	34,8	17,2	2,3
Dar y merecer confianza	2,66	0,975	f	76	192	240	95	18
			%	12,2	30,9	38,6	15,3	2,9
Confidencialidad	3,19	1,215	f	70	104	170	178	91
			%	11,4	17,0	27,7	29,0	14,8
Ser accesible para el alumnado	3,04	0,972	f	41	123	262	162	35
			%	6,6	19,7	42,1	26,0	5,6
Dominio de la materia	3,77	0,962	f	16	38	165	256	147
			%	2,6	6,1	26,5	41,2	23,6
Capacidad de comunicación	3,31	0,949	f	24	75	262	188	63
			%	3,9	12,3	42,8	30,7	10,3

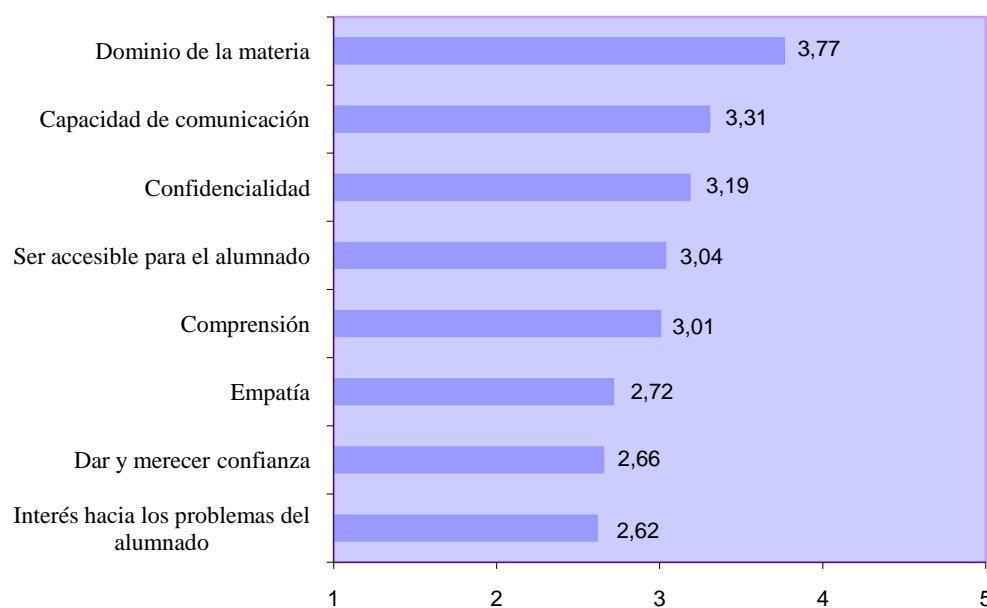
En primer lugar, el alumnado valora positivamente el buen dominio de la materia (media=3,77) que demuestra el profesorado. De hecho, el 64,8% opina que el profesorado demuestra ser un buen conocedor de la materia que imparte (el 41,2% indica bastante y el 23,6% mucho).

En segundo lugar, el rasgo más valorado es la capacidad de comunicación (media=3,31), así lo expresa el 41,0% del alumnado si sumamos las categorías de respuesta bastante (30,7%) y mucho (10,3%).

Las tres características restantes que superan la valoración media “3-regular” son: la confidencialidad del tutor (media=3,19), la accesibilidad (media=3,04) y la comprensión (media=3,01).

Por último, entre los tres rasgos menos valorados y, consecuentemente, que el alumnado percibe en menor grado en su relación con los tutores, se sitúan la empatía (media=2,72), dar y merecer confianza (media=2,66) y, por último, interés hacia los problemas del alumno (media=2,62). De esta manera, el 36,7% del alumnado considera que los tutores no muestran empatía (28,2% considera que “poco” y 8,5% “nada”), el 43,1% señala que éstos no les ofrecen confianza (12,2% indica que “poco” y 30,9% “nada”) y el 45,8% opina que no muestran interés por los problemas del alumnado (14,2% indica que “poco” y 31,6% “nada”).

Gráfico 60. Valoración del alumnado sobre los rasgos y cualidades que actualmente percibe en los tutores (medias)



4.1.2. Expectativas del alumnado en torno a los rasgos y cualidades necesarios para el desempeño de la función tutorial

Una vez analizados los rasgos y cualidades que según el alumnado están más presentes actualmente, analizaremos cuáles de estos rasgos considera necesarios en el desempeño de la acción tutorial. Para ello, al igual que en el caso anterior, se solicitó su valoración en una escala con cinco alternativas de respuesta (nada=1, poco=2, regular=3, bastante=4, mucho=5). Los resultados obtenidos aparecen reflejados en la tabla 56.

Tabla 56. Percepción del alumnado sobre los rasgos y cualidades necesarios para el desempeño de la acción tutorial por parte del profesorado

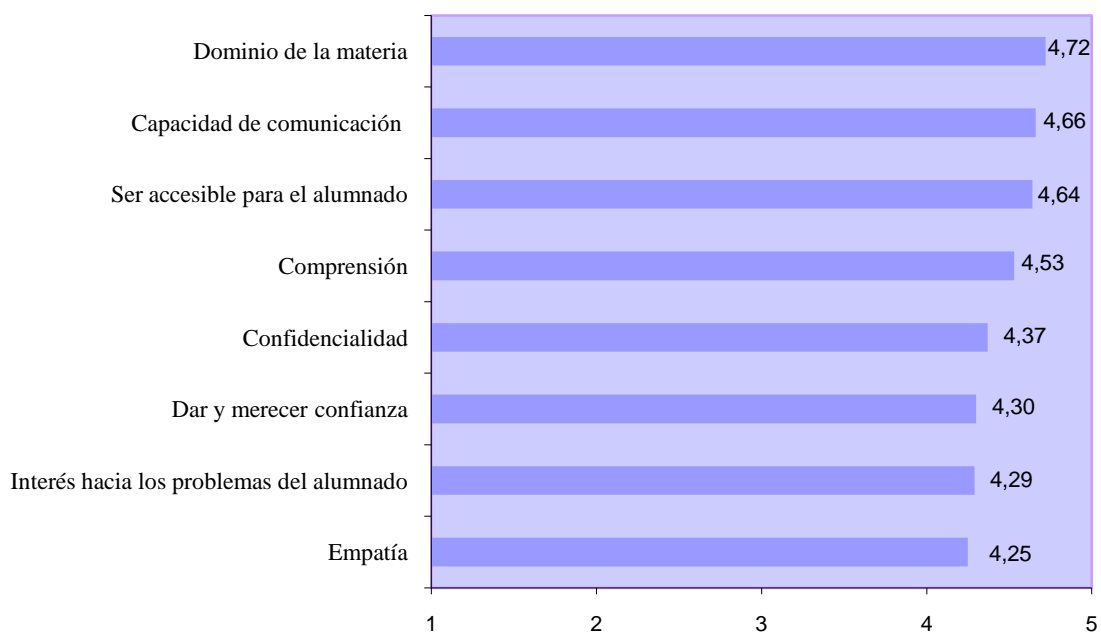
RASGOS Y CUALIDADES	ESTADÍSTICOS		FRECUENCIAS Y PORCENTAJES					
	\bar{X}	S	f / %	Nada (1)	Poco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
Comprensión	4,53	0,657	f	2	4	32	202	373
			%	0,3	0,7	5,2	33,0	60,8
Empatía	4,15	1,050	f	26	20	81	192	290
			%	4,3	3,3	13,3	31,5	47,6
Interés hacia los problemas del alumnado	4,29	0,884	f	6	21	78	194	316
			%	1,0	3,4	12,7	31,5	51,4
Dar y merecer confianza	4,30	0,851	f	5	13	87	191	314
			%	0,8	2,1	14,3	31,3	51,5
Confidencialidad	4,37	0,933	f	12	19	66	149	366
			%	2,0	3,1	10,8	24,3	59,8
Ser accesible para el alumnado	4,64	0,626	f	2	5	22	152	427
			%	0,3	0,8	3,6	25,0	70,2
Dominio de la materia	4,72	0,601	f	3	3	22	105	479
			%	0,5	0,5	3,6	17,2	78,3
Capacidad de comunicación	4,66	0,623	f	1	4	31	130	439
			%	0,2	0,7	5,1	21,5	72,6

Cabría señalar, en primer lugar, que todos los rasgos y cualidades reciben una valoración media superior a 4, que se corresponde con la categoría de respuesta “bastante” deseable o necesario, por lo que inicialmente ya constatamos que el alumnado los considera muy importantes.

Con una valoración media próxima al valor “5,00-muy deseable o necesario”, se sitúa en primer lugar el dominio de la materia (4,72), seguido de la capacidad de comunicación (4,66), ser accesible para el alumno (4,64) y la capacidad de comprensión (4,53), superando en todos ellos el 90% de alumnado que lo considera bastante o muy necesario. A continuación, el alumnado valora, en orden de mayor a menor valoración media, la confidencialidad (4,37), dar y merecer confianza (4,30); interés hacia los problemas del alumno (4,29) y por último, la capacidad de empatía (4,25).

Observamos, por tanto, que el alumnado considera imprescindible, en primer lugar, que el profesorado muestre un buen dominio de la materia, aunque esto no es suficiente, puesto que también considera relevante que éste sea un buen comunicador y capaz de transmitir al alumnado sus conocimientos sobre la materia. Asimismo, muestra unas expectativas muy elevadas en relación a otras cualidades, como que el profesorado en su rol como tutor se muestre accesible y demuestre comprensión.

Gráfico 61. Percepción del alumnado sobre los rasgos y cualidades necesarios para el desempeño de la acción tutorial por parte del profesorado (medias)



4.1.3. Comparativa entre los rasgos y cualidades del tutor que el alumnado percibe en la actualidad y aquellos que considera serían necesarios para el buen desempeño de la función tutorial

Una vez analizada la valoración sobre los rasgos y cualidades del tutor que el alumnado percibe en el momento actual y aquellos que considera serían necesarios para el buen desempeño de la función tutorial, hemos querido conocer si existen diferencias significativas entre ambas valoraciones, puesto que los estadísticos descriptivos obtenidos en ambos casos y comentados en los apartados anteriores nos llevan a pensar en esta posibilidad.

Al aplicar la prueba T de Student para la igualdad de medias, los resultados de probabilidad obtenidos (0,000) y que se recogen en la tabla 57, son en todos los rasgos o cualidades inferiores al nivel de significación 0,01, por lo que estos datos indican la existencia de diferencias significativas entre los rasgos del tutor que el alumnado percibe actualmente y aquellos que considera serían necesarios para el buen desempeño de la función tutorial.

Tabla 57. Resultados de la prueba T de Student obtenidos al explorar posibles diferencias en la valoración que el alumnado realiza sobre los rasgos y cualidades del tutor que percibe en la actualidad y sus expectativas al respecto

RASGOS Y CUALIDADES DEL TUTOR	Valor de T	Sig. asintótica (bilateral)
1. Comprensión	-39,133	,000**
2. Empatía	-29,676	,000**
3. Interés hacia los problemas del alumnado	-35,483	,000**
4. Dar y merecer confianza	-36,758	,000**
5. Confidencialidad	-24,202	,000**
6. Ser accesible para el alumnado	-37,694	,000**
7. Dominio de la materia	-23,826	,000**
8. Capacidad de comunicación	-32,584	,000**

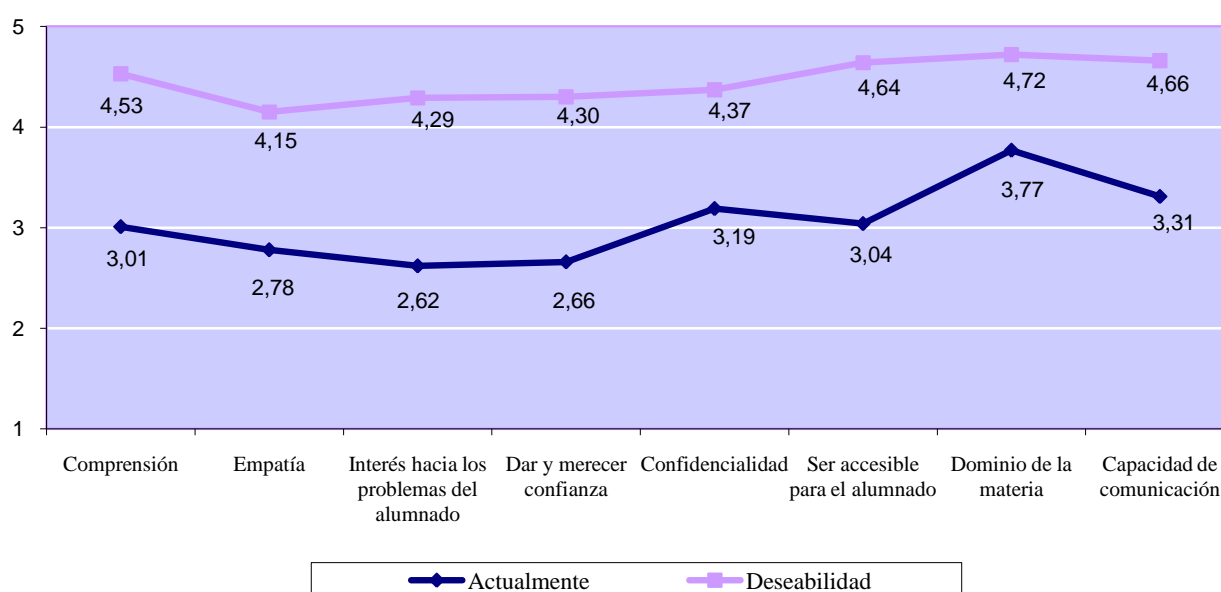
**La diferencia de medias es significativa al nivel 0,01.

Profundizar en estas diferencias nos lleva a comparar las medias obtenidas, calculando la diferencia que se establece entre ambas, tal y como hemos procedido en la tabla 58 y gráfico 62 que se incluyen a continuación.

Tabla 58. Diferencia de medias entre los rasgos y cualidades que el alumnado percibe actualmente en la figura del tutor y aquellos que considera necesarios para el buen desempeño de la función tutorial

	Rasgos y cualidades que el alumnado percibe actualmente (medias)	Rasgos y cualidades que considera necesarios (medias)	Diferencia de medias
Interés hacia los problemas del alumnado	2,62	4,29	-1,67
Dar y merecer confianza	2,66	4,30	-1,64
Ser accesible para el alumnado	3,04	4,64	-1,60
Comprensión	3,01	4,53	-1,52
Empatía	2,78	4,15	-1,37
Capacidad de comunicación	3,31	4,66	-1,35
Confidencialidad	3,19	4,37	-1,18
Dominio de la materia	3,77	4,72	-0,95
Total	3,05	4,46	-1,41

Gráfico 62. Valoración del alumnado sobre las cualidades que el alumnado percibe actualmente en la figura del tutor y aquellas que considera necesarias para el buen desempeño de la función tutorial (medias)



A la vista de estos resultados y al analizar la diferencia entre las medias podemos concluir que el alumnado demanda una mayor presencia de todos los rasgos y cualidades expuestas. Como rasgos que están más presentes en la actualidad, el alumnado señala el dominio de la materia y la capacidad de comunicación (media=3,77 y media=3,31, respectivamente), a la vez que son considerados los más necesarios en el desempeño de la labor tutorial (media=4,72 y media=4,66, respectivamente). Cabe señalar además que la diferencia entre la percepción actual y las expectativas del alumnado respecto al dominio de la materia es la más baja de todos los rasgos analizados (diferencia de medias=-0,95).

Las diferencias que se establecen respecto a los restantes rasgos y cualidades, indican igualmente la importante distancia que se establece entre las cualidades que realmente percibe el alumnado y aquellas que considera necesarias para el buen desempeño de la función tutorial. Los rasgos en los que se manifiesta un contraste más acusado son, en orden de mayor a menor diferencia de medias: interés hacia los problemas del alumno (-1,67), dar y merecer confianza (-1,64), ser accesible para el alumno (-1,60), comprensión (-1,52), empatía (-1,37), capacidad de comunicación (-1,35), confidencialidad (-1,18) y, por último, dominio de la materia (-0,95).

4.2. Rasgos y cualidades necesarios en el desempeño de la acción tutorial: percepción del profesorado

Hemos analizado hasta aquí la percepción que posee el alumnado, por lo que profundizaremos ahora en la percepción del profesorado respecto a esta misma cuestión: aquellos rasgos y cualidades que considera necesarios en el desempeño de la acción tutorial. Para ello, se solicitó al profesorado su valoración según una escala que, al igual que se aplicó al alumnado, consta de cinco alternativas de respuesta (nada=1, poco=2, regular=3, bastante=4, mucho=5).

Tabla 59. Percepción del profesorado sobre los rasgos y cualidades necesarios para el desempeño de la acción tutorial

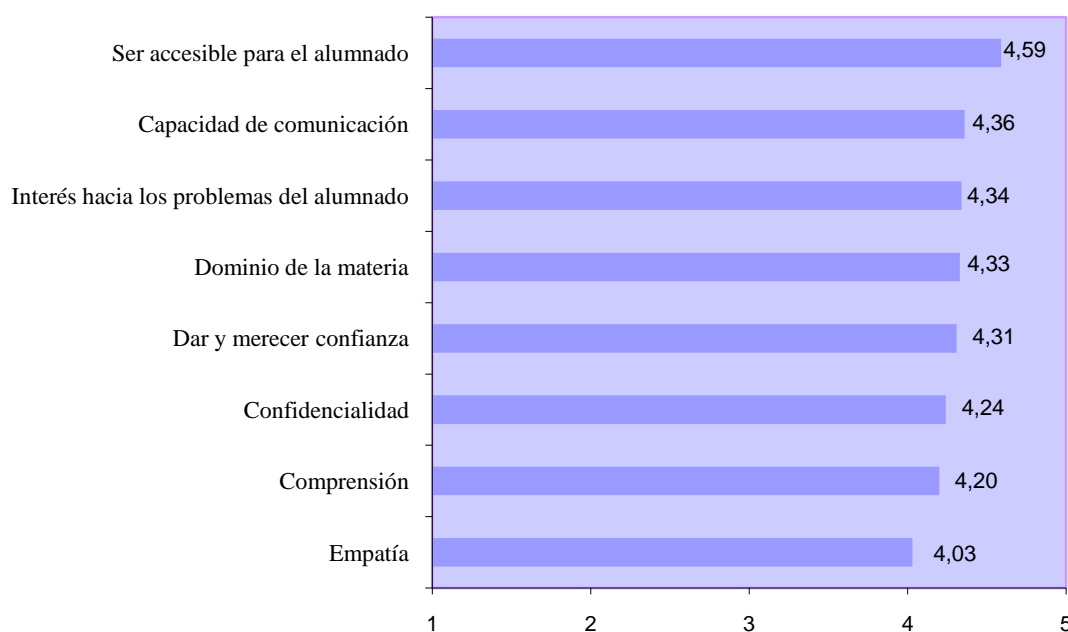
RASGOS Y CUALIDADES	ESTADÍSTICOS		FRECUENCIAS Y PORCENTAJES					
	\bar{X}	S	f / %	Nada (1)	Poco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
Comprensión	4,20	0,710	f	1	1	29	112	77
			%	0,5	0,5	13,2	50,9	35,0
Empatía	4,03	0,851	f	1	9	43	96	71
			%	0,5	4,1	19,5	43,6	32,3
Interés hacia los problemas del alumnado	4,34	0,743	f	1	3	21	91	104
			%	0,5	1,4	9,5	41,4	47,3
Dar y merecer confianza	4,31	0,749	f	1	5	17	99	98
			%	0,5	2,3	7,7	45,0	44,5
Confidencialidad	4,24	0,958	f	5	6	32	64	112
			%	2,3	2,7	14,6	29,2	51,1
Ser accesible para el alumnado	4,59	0,554	f	0	0	7	77	136
			%	0,0	0,0	3,2	35,0	61,8
Dominio de la materia	4,33	0,819	f	1	8	19	81	110
			%	0,5	3,7	8,7	37,0	50,2
Capacidad de comunicación	4,36	0,673	f	1	1	15	102	98
			%	0,5	0,5	6,9	47,0	45,2

Los resultados que recoge la tabla 59, reflejan que en primer lugar, el profesorado considera necesario ser accesible para el alumno (media=4,59), de hecho, existe casi unanimidad (96,8%) en entender que este es un rasgo bastante (35,0%) y muy necesario (61,8%). Del mismo modo, la mayoría de profesorado considera bastante y muy necesario disponer de habilidades de comunicación (media=4,36), así como mostrar interés hacia los problemas del alumnado (media=4,34). El dominio de la materia (media=4,33) no recibe una valoración tan elevada como la que otorgaba el alumnado, que la situaba en primer lugar, pero aún así, también es considerada como necesaria (37,0%) y muy necesaria (50,2%) para el profesorado.

Además de éstos, los demás rasgos y cualidades también reciben una valoración superior a “4,00-bastante necesario”; son, en orden decreciente de valoración media: dar y merecer confianza (media=4,31), confidencialidad (media=4,24), comprensión (4,20) y, por último, el menos valorado, la capacidad de empatía (media=4,03).

Añaden además algunos profesores, a través de la categoría “otros” que es preciso que el profesorado muestre “disponibilidad” para atender al alumnado, así como “sensibilidad” hacia las cuestiones que éste le plantee. También manifiestan que es necesario exigir un cumplimiento estricto de los horarios de atención tutorial.

Gráfico 63. Valoración del profesorado sobre los rasgos y cualidades necesarios para el desempeño de la acción tutorial (medias)



4.3. Comparativa entre la percepción de alumnado y profesorado respecto a los rasgos y cualidades necesarios en el desempeño de la función tutorial

Hasta el momento hemos analizado separadamente la valoración dada por el profesorado y alumnado respecto a los rasgos y cualidades necesarios en el desempeño de la función tutorial, por lo que a continuación procedemos a comparar la percepción de ambos grupos, explorando posibles diferencias.

Al analizar los resultados obtenidos tras la aplicación de la prueba T de Student entre ambos grupos constatamos que existen diferencias significativas entre ellos con un nivel de significación del 1% en 3 de los 8 rasgos expuestos: comprensión, dominio de la materia y capacidad de comunicación.

Tabla 60. Resultados de la prueba T de Student obtenidos al explorar posibles diferencias en la valoración de alumnado y profesorado sobre los rasgos y cualidades necesarios para el desempeño de la función tutorial

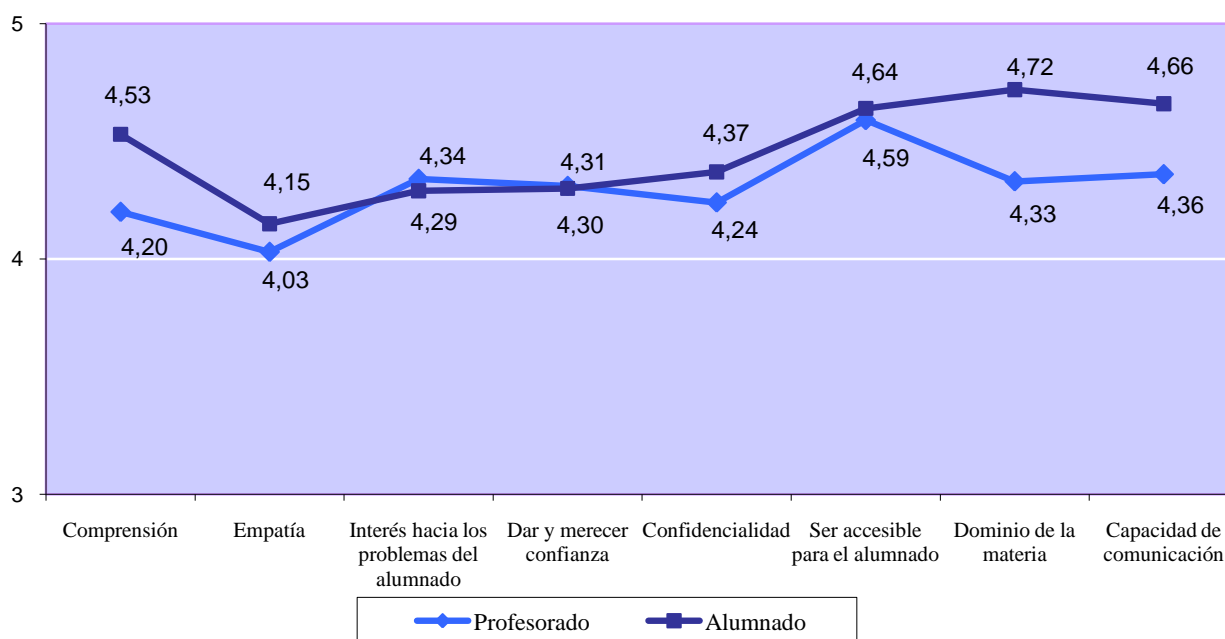
RASGOS Y CUALIDADES DEL TUTOR	Valor de T	Sig. asintótica (bilateral)
1. Comprensión	6,400	,000**
2. Empatía	1,492	,136
3. Interés hacia los problemas del alumnado	-,703	,482
4. Dar y merecer confianza	-,064	,949
5. Confidencialidad	1,719	,086
6. Ser accesible para el alumnado	1,117	,264
7. Dominio de la materia	7,509	,000**
8. Capacidad de comunicación	5,890	,000**

**La diferencia de medias es significativa al nivel 0,01

Un primer acercamiento a las medias obtenidas en cada una de las muestras (ver gráfico 64) refleja, en términos generales, una menor exigencia del profesorado en las cualidades necesarias para el desempeño de la acción tutorial respecto a lo que opina el alumnado. Aún así, todos los rasgos y cualidades reciben una valoración media superior a “4,00” por parte de ambos grupos, lo que significa que son para ambos necesarios o muy necesarios para la figura del tutor.

No obstante, sólo se muestran diferencias estadísticamente significativas en torno a los tres rasgos antes indicados: el dominio de la materia ($\bar{X}_{\text{alumnado}}=4,33$; $\bar{X}_{\text{profesorado}}=4,72$), así como la capacidad de comunicación ($\bar{X}_{\text{alumnado}}=4,36$; $\bar{X}_{\text{profesorado}}=4,66$) y la comprensión ($\bar{X}_{\text{alumnado}}=4,20$; $\bar{X}_{\text{profesorado}}=4,53$), a las que el alumnado otorga una mayor importancia respecto al profesorado encuestado.

Gráfico 64. Expectativas de alumnado y profesorado sobre las cualidades necesarias en el desempeño de la labor tutorial (medias)



Este mismo objetivo también ha formado parte de estudios similares, como el desarrollado por Lázaro (1997a, 1997b, 2002, 2003) con una muestra de 514 alumnos de diferentes universidades madrileñas, en la que concluye, igual que en el presente estudio, que el alumnado concede también una gran importancia a cualidades del tutor que muestran, como indica el autor, un cierto nivel de “aproximación humana”, como la accesibilidad y el interés y comprensión respecto a los problemas del alumnado.

4.4. Recapitulación de los principales resultados obtenidos (objetivo específico 4)

Los principales resultados obtenidos en relación al cuarto objetivo específico se sintetizan en el cuadro 27 que se adjunta a continuación.

Cuadro 27. Principales resultados obtenidos en relación al cuarto objetivo específico

PRINCIPALES RESULTADOS OBTENIDOS	
4.1. Rasgos y cualidades en el desempeño de la acción tutorial: percepción del alumnado.	
<ul style="list-style-type: none"> - Existen diferencias estadísticamente significativas entre los rasgos y cualidades que el alumnado percibe actualmente en el profesorado en su rol como tutores y aquellos que considera serían necesarios para el buen desempeño de la función tutorial. De hecho, el alumnado demanda una mayor presencia de todos los rasgos y cualidades expuestas. - El buen dominio de la materia y la capacidad de comunicación son los rasgos que mejor valora el alumnado en su relación con los tutores actualmente. Aún siendo estos los tres rasgos mejor valorados, el alumnado demanda un mayor dominio de la materia por parte del profesorado, a la vez que considera imprescindible que sea un buen comunicador. - El alumnado también demanda al profesorado otras cualidades en su rol como tutor: que se muestre accesible, demuestre comprensión, confidencialidad, mayor confianza, mayor interés hacia los problemas del alumnado y una mayor empatía. 	
4.2. Rasgos y cualidades necesarios para el desempeño de la función tutorial: percepción del profesorado.	
<ul style="list-style-type: none"> - El profesorado muestra una menor exigencia respecto al alumnado de las cualidades necesarias para el tutor, aunque superan en todas ellas el valor medio superior a 4, que se corresponde con la categoría de respuesta bastante deseable o necesario. Los rasgos que éste considera más necesarios son los de ser accesible para el alumno, disponer de habilidades de comunicación, mostrar interés hacia los problemas del alumno y un buen dominio de la materia. 	
4.3. Comparativa de la percepción de alumnado y profesorado respecto a los rasgos y cualidades necesarios en el desempeño de la función tutorial.	
<ul style="list-style-type: none"> - En general, el profesorado muestra una menor exigencia que el alumnado respecto a las cualidades necesarias para el desempeño de la acción tutorial. 	

5. PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA TUTORÍA EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Abordar la tutoría en la Universidad supone, como ya expusimos en el marco teórico, no perder de vista los cambios que el proceso de convergencia europea hacia un Espacio Europeo de la Educación Superior deparará al funcionamiento de la tutoría en las universidades y, concretamente, a la Universidad de Santiago de Compostela.

Por este motivo, y teniendo en consideración que hasta el momento en que se aplica el cuestionario sólo se han desarrollado algunas experiencias en la USC relativas a la aplicación de la metodología ECTS, hemos querido conocer cómo percibe el profesorado de esta universidad los cambios que se aproximan, tanto el grado de conocimiento que poseen respecto a éstos como su opinión en lo que concierne a la mejora de la Educación Superior bajo las premisas que establece el EEES.

Del mismo modo, hemos querido conocer cuál es su motivación para afrontar estos cambios y cuáles son los principales problemas o dificultades para adaptar la acción tutorial a las exigencias del nuevo marco europeo de Educación Superior. Por esta razón forma parte de nuestro estudio el objetivo específico 5 que se presenta a continuación y al que trataremos de dar respuesta en el presente apartado.

Conocer la percepción del profesorado sobre los cambios y dificultades que conlleva el Espacio Europeo de Educación Superior para la labor tutorial, así como explorar posibles diferencias al tener en consideración las variables área de conocimiento, experiencia docente, categoría docente y haber participado o no en experiencias piloto de implantación de créditos ECTS.

La información relacionada con este objetivo está directamente vinculada a las preguntas 29 y 30 del cuestionario de profesorado y se estructura en los subapartados que se indican en el cuadro siguiente.

Cuadro 28. Estructura de la exposición de los resultados en relación al quinto objetivo específico

SUBAPARTADOS	ANÁLISIS DESCRIPTIVOS (MUESTRA)	ANÁLISIS COMPARATIVOS
5.1. Percepción del profesorado sobre diferentes aspectos vinculados a las tutorías en el marco que establece el EEES	Profesorado	En función de las variables: - Haber impartido o no materias ECTS - Área de conocimiento - Experiencia docente - Categoría docente
5.2. Dificultades que percibe el profesorado en relación a los cambios que implica el EEES para las tutorías	Profesorado	En función de las variables: - Haber impartido o no materias ECTS - Área de conocimiento - Experiencia docente - Categoría docente

5.1. Percepción del profesorado sobre diferentes aspectos vinculados a las tutorías en el marco que establece el EEES

En un primer acercamiento a la percepción del profesorado sobre los cambios que implica el EEES para las tutorías se solicitó que mostrase su acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que se incluyen a continuación, en una escala con 5 opciones de respuesta (nada=1, poco=2, regular=3, bastante=4, mucho=5):

- Conozco los cambios que implica el EEES para la docencia.
- El nuevo sistema de créditos (ECTS) contribuirá a mejorar la docencia.
- Conozco los cambios que implica el EEES para las tutorías.
- Los cambios que implica el EEES contribuirán a mejorar la tutoría.
- El EEES exigirá una mayor implicación del profesorado en la función tutorial.
- Me siento motivado para llevar a cabo los cambios que implica el EEES.
- Necesito formación específica para llevar a cabo los cambios que implica el EEES en relación a las tutorías.

5.1.1. Análisis descriptivo

Las respuestas que otorga el profesorado a cada uno de estos ítems se recogen a continuación, en un primer análisis descriptivo a estos datos. En primer lugar, se pidió al profesorado que valorase en qué medida conoce los cambios que implica el EEES para la docencia, así como si consideran que estos cambios contribuirán a mejorarla.

En relación al primero de los interrogantes, el grado de conocimiento que manifiesta el profesorado en relación a los cambios que implica el EEES para la docencia (ver tabla 61), obtenemos una media de 3,77, cercana al valor 4, que se corresponde con la categoría de respuesta “bastante”. De hecho, casi la mitad de los encuestados (47,3%) indican que conocen “bastante” estos cambios y un 20,1% señalan que “mucho”; sólo el 8,1% afirma conocer “poco” (5,4%) o “nada” (2,7%) las implicaciones del proceso de convergencia europea de Educación Superior para la docencia.

Tabla 61. Grado de conocimiento que manifiesta el profesorado sobre los cambios que implica el EEES para la docencia

Estadísticos descriptivos		Porcentajes				
\bar{X}	S	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
3,77	0,97	2,7	5,4	24,5	47,3	20,1

También se ha preguntado al profesorado si considera que estos cambios que implica el EEES y más concretamente, el nuevo sistema de créditos (ECTS) contribuirán a mejorar la docencia (ver tabla 62). La media de las respuestas obtenidas es de 2,93, cercana a la categoría de respuesta “regular”; de hecho, un gran porcentaje de encuestados (38,0%) elige esta alternativa de respuesta, lo que nos induce a pensar en las dudas del profesorado en relación a si, aun siendo esta una buena oportunidad para mejorar la docencia, contribuirán a conseguirlo realmente. Los restantes encuestados se sitúan casi de forma igualitaria entre aquellos que se muestran pesimistas respecto a las posibilidades de mejora (el 25,5% indica que mejorará “poco” y el 7,6% “nada”) y los que se muestran más optimistas (el 23,4% señala que lo hará “bastante” y el 5,4% “mucho”).

Tabla 62. Percepción del profesorado sobre la contribución del nuevo sistema de créditos (ECTS) para la mejora de la docencia

Estadísticos descriptivos		Porcentajes				
\bar{X}	S	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
2,93	1,006	7,6	25,5	38,0	23,4	5,4

En cuanto al grado de conocimiento que el profesorado manifiesta respecto a los cambios que implica el EEES para la tutoría, este alcanza una valoración media de 3,50, lo que supone que se encuentra entre los valores de respuesta regular (3) y bastante (4). Si nos detenemos en el porcentaje de profesores que se sitúan en torno a cada una de las alternativas de respuesta, comprobamos que un poco más de la mitad de encuestados, el 52,7%, indican conocerlos bastante (38,0%) o mucho (14,7%) y el 33,2% se sitúa en la categoría de respuesta “regular”.

Tabla 63. Grado de conocimiento que manifiesta el profesorado sobre los cambios que implica el EEES para la tutoría

Estadísticos descriptivos		Porcentajes				
\bar{X}	S	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
3,50	0,981	3,3	10,9	33,2	38,0	14,7

También consideramos de gran interés conocer en qué medida considera el profesorado que la reforma que trae consigo la adaptación a Europa puede contribuir a mejorar la tutoría, ítem en el que la media obtenida fue de 3,16, por lo que la valoración general obtenida supera ligeramente la alternativa de respuesta “regular”. Corrobora este estadístico descriptivo los porcentajes obtenidos en cada una de las opciones de respuesta, ya que muchos de los encuestados (40,8%) responden que contribuirán “regular”, mientras que el 36,7% se muestra más optimista e indica que lo hará bastante (28,9%) o mucho (7,8%). El 22,5% restante tiene una visión más negativa y considera que estos cambios no contribuirán o lo harán poco, a la mejora de la tutoría en la universidad (el 16,5% señala “poco” y el 6,0% “nada”).

Tabla 64. Percepción del profesorado sobre la contribución de los cambios que implica el EEES para la mejora de la tutoría

Estadísticos descriptivos		Porcentajes				
\bar{X}	S	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
3,16	0,991	6,0	16,5	40,8	28,9	7,8

Respecto a la percepción del profesorado sobre el nivel de implicación en la función tutorial en el marco del EEES, los resultados obtenidos reflejan que un elevado 81,8% de los encuestados se muestran bastante (49,5%) o muy de acuerdo (32,3%) con que la adaptación al EEES les exigirá una mayor implicación en la función tutorial. De hecho, la media obtenida (4,05) supera la alternativa de respuesta “4-bastante”. Se muestran por tanto conscientes de que deberán implicarse en mayor medida en su rol como tutores, en efecto, no debemos olvidar que los cambios mencionados con anterioridad en el marco teórico, especialmente en lo referente al avance hacia un modelo formativo caracterizado por una formación centrada en el alumnado, supone que la función tutorial del profesorado se constituya como una de las herramientas que mejor pueden contribuir a enfrentar este nuevo modelo.

Tabla 65. Percepción del profesorado sobre su implicación en la acción tutorial en el EEES

Estadísticos descriptivos		Porcentajes				
\bar{X}	S	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
4,05	0,920	2,7	4,1	11,4	49,5	32,3

Aunque el profesorado es consciente de la necesidad de su mayor dedicación a la acción tutorial, cabría preguntarse, llegados a este punto, si se muestra motivado para ejercer este nuevo papel y más concretamente, si percibe que está formado para afrontarlo.

Respecto al primero de los interrogantes, su motivación para llevar a cabo estos cambios, casi la mitad de encuestados (45,4%) se muestran bastante (32,8%) o muy motivados (12,6%), lo que consideramos muy positivo dado que es el profesorado el colectivo en el que recaerá una mayor responsabilidad en la adaptación al proceso de

convergencia y los nuevos cambios a nivel de aula. No obstante, no debemos obviar que el 20,3% se muestran nada (6,6%) o poco (13,7%) motivados para esta tarea y que un gran número de encuestados (34,4%) sólo señalan la alternativa de respuesta “regular”.

Tabla 66. Motivación del profesorado para llevar a cabo los cambios que implica el EEES

Estadísticos descriptivos		Porcentajes				
\bar{X}	S	Nada	Poca	Regular	Bastante	Mucha
3,31	1,067	6,6	13,7	34,4	32,8	12,6

Por último, indagamos en la necesidad que percibe el profesorado de recibir formación para llevar a buen término los cambios que implica el EEES en relación a las tutorías. Al respecto, los estadísticos nos muestran, en primer lugar, que existe bastante variabilidad en las respuestas dadas por los encuestados ($S=1,152$) y que la media obtenida es de 3,33, ligeramente superior al valor “3,00-regular”.

Si analizamos los porcentajes en relación a cada una de las opciones de respuesta, observamos que el 48,3% de los encuestados se muestran bastante (33,1%) o muy de acuerdo (15,2%) con la necesidad de recibir formación para llevar a cabo a buen término su nuevo rol como tutores. Un 29,8% marcan la alternativa de respuesta “regular” y el 21,9% no ve tan necesaria esta formación (el 12,9% indica “poco” y el 9,0% “nada”)

Tabla 67. Percepción del profesorado sobre la necesidad de recibir formación para llevar a cabo los cambios que implica el EEES en relación a las tutorías

Estadísticos descriptivos		Porcentajes				
\bar{X}	S	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
3,33	1,152	9,0	12,9	29,8	33,1	15,2

5.1.2. Comparativa en la percepción del profesorado sobre diferentes aspectos vinculados a las tutorías en el marco que establece el EEES al tener en consideración las variables “haber o no impartido alguna materia ECTS”, área de conocimiento, experiencia docente y categoría docente.

Tras una primera aproximación descriptiva a los datos hemos querido conocer si existen diferencias en la percepción del profesorado al tener en consideración variables como el hecho de haber impartido o no materias ECTS, el área de conocimiento, experiencia docente y categoría docente.

En primer lugar, consideramos de gran interés conocer si existe diferencia en la percepción del profesorado que ha impartido alguna **materia ECTS** y consecuentemente, han realizado una aproximación a estos cambios en su praxis docente, y la de aquellos que todavía no han participado de esta nueva metodología. Para ello, se ha procedido a aplicar la prueba T para la igualdad de medias (ver tabla 68). Los resultados obtenidos en este sentido sólo nos permiten hablar de diferencias significativas en relación a los tres primeros ítems, con un nivel de significación de 0,01 en relación al ítem “conozco los cambios que implica el EEES para la docencia” y de 0,05 en los siguientes: “el nuevo sistema de créditos (ECTS) contribuirá a mejorar la docencia” y “conozco los cambios que implica el EEES para las tutorías”.

Tabla 68. Resultados de la prueba T de Student para el cálculo de diferencias en la valoración dada por el profesorado a diferentes ítems sobre los cambios que implica el EEES para la docencia y tutoría en función de si ha impartido o no alguna materia siguiendo el sistema ECTS

	Valor de t de Student	Sig. asintótica (bilateral)
Conozco los cambios que implica el EEES para la docencia	3,370	,001**
El nuevo sistema de créditos (ECTS) contribuirá a mejorar la docencia	2,008	,046*
Conozco los cambios que implica el EEES para las tutorías	2,620	,010*
Los cambios que implica el EEES contribuirán a mejorar la tutoría	1,185	,238
El EEES exigirá una mayor implicación del profesorado en la función tutorial	,987	,325
Motivación del profesorado para llevar a cabo los cambios que implica el EEES	1,727	,086
Necesidad de formación para llevar a cabo los cambios que implica el EEES en relación a las tutorías	-,220	,826

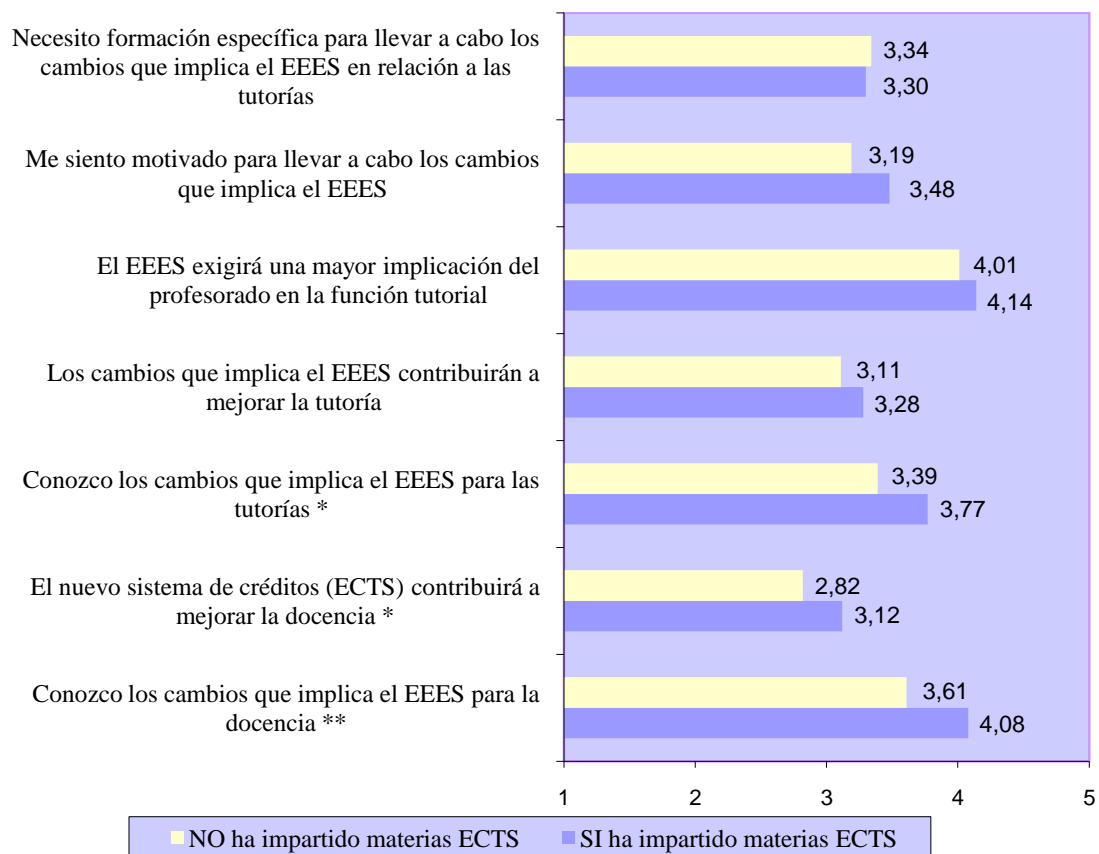
*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

**La diferencia de medias es significativa al nivel 0,01.

Indagar en estas diferencias nos lleva a observar las medias obtenidas en cada uno de estos ítems en ambos grupos (ver gráfico 65). Comprobamos en primer lugar que es el profesorado que ha impartido o imparte alguna materia ECTS el que en mayor medida indica conocer los cambios que implica el EEES para la docencia (media=4,08) y las tutorías (media=3,61), frente a los que no han participado (media=3,77 y media=3,39 respectivamente). Resulta lógico que esto sea así, ya que el profesorado que ha tomado contacto con la docencia a través del nuevo sistema ECTS cuenta con una experiencia previa que le hace más conocedor de los cambios que este sistema implica.

Del mismo modo, es el profesorado que ha impartido o imparte alguna materia ECTS el que se muestra un mayor acuerdo con el hecho de que el nuevo sistema ECTS contribuirá a mejorar la docencia, frente a aquellos que no han participado, aunque en ambos casos la valoración media se sitúa próxima a la categoría de respuesta “regular” (3,12 y 2,82 respectivamente), por lo que no puede considerarse del todo optimista.

Gráfico 65. Valoración dada por el profesorado a diferentes ítems sobre los cambios que implica el EEES para la docencia y tutoría en función de si ha impartido o no alguna materia siguiendo el sistema ECTS (medias)



*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

**La diferencia de medias es significativa al nivel 0,01.

En el análisis por **áreas de conocimiento** se ha aplicado la prueba estadística de análisis de varianza, obteniendo los resultados que se muestran en la tabla 69 y que nos llevan a establecer que no existen diferencias significativas en la percepción del profesorado de las diferentes áreas de conocimiento en torno a ninguno de los ítems antes expuestos.

Tabla 69. Resultados de la prueba de análisis de varianza para explorar posibles diferencias en la valoración dada por el profesorado de las diferentes áreas de conocimiento a diferentes ítems sobre los cambios que implica el EEES para la docencia y la tutoría

	Valor de F	Sig. asintótica (bilateral)
Conozco los cambios que implica el EEES para la docencia	,645	,631
El nuevo sistema de créditos (ECTS) contribuirá a mejorar la docencia	1,338	,258
Conozco los cambios que implica el EEES para las tutorías	1,620	,171
Los cambios que implica el EEES contribuirán a mejorar la tutoría	,379	,823
El EEES exigirá una mayor implicación del profesorado en la función tutorial	,139	,968
Motivación del profesorado para llevar a cabo los cambios que implica el EEES	1,083	,366
Necesidad de formación para llevar a cabo los cambios que implica el EEES en relación a las tutorías	,334	,855

En el análisis de posibles diferencias en la valoración dada por el profesorado a estos ítems teniendo en consideración su **experiencia docente**, aplicamos de nuevo la prueba estadística de análisis de varianza (ver tabla 70), cuyos resultados nos indican que existen diferencias significativas en la percepción del profesorado en torno a tres de los siete ítems antes expuestos, con un nivel de significación del 5%:

- Conozco los cambios que implica el EEES para la docencia.
- Conozco los cambios que implica el EEES para las tutorías.
- Necesidad de formación para llevar a cabo los cambios que implica el EEES en relación a las tutorías.

Tabla 70. Resultados de la prueba de análisis de varianza obtenidos al explorar posibles diferencias en la valoración dada por el profesorado a diferentes ítems sobre los cambios que implica el EEES para la docencia y tutoría teniendo en consideración la experiencia docente

	Valor de F	Sig. asintótica (bilateral)
Conozco los cambios que implica el EEES para la docencia	2,875	,038*
El nuevo sistema de créditos (ECTS) contribuirá a mejorar la docencia	,522	,668
Conozco los cambios que implica el EEES para las tutorías	3,847	,011*
Los cambios que implica el EEES contribuirán a mejorar la tutoría	,553	,646
El EEES exigirá una mayor implicación del profesorado en la función tutorial	1,448	,230
Motivación del profesorado para llevar a cabo los cambios que implica el EEES	1,177	,320
Necesidad de formación para llevar a cabo los cambios que implica el EEES en relación a las tutorías	2,972	,033*

*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

Para explorar entre qué grupos se producen estas diferencias hemos procedido a aplicar la prueba HSD de Tukey, obteniendo los resultados que se muestran en la tabla 71. A continuación se describen estas diferencias en relación a cada uno de los ítems:

- Conozco los cambios que implica el EEES para la docencia: El profesorado que tiene más de 25 años de experiencia docente es el que en mayor medida indica conocer los cambios que implica el EEES para la docencia (media=3,97), frente al profesorado novel (menos de 5 años) que es el que muestra un menor acuerdo con esta afirmación (media=3,21).
- Conozco los cambios que implica el EEES para las tutorías: Es también en este caso el profesorado con menos experiencia docente el que muestra un mayor desconocimiento de los cambios que implica el EEES para las tutorías (media=2,71), estableciéndose diferencias significativas con los restantes grupos cuya experiencia docente es mayor: entre 5 y 15 años (media=3,66); entre 16 y 25 años (media=3,45) y, por último, más de 25 años (media=3,55).
- Necesidad de formación para llevar a cabo los cambios que implica el EEES en relación a las tutorías: por último, y a la vista de las diferencias antes comentadas, se establecen diferencias significativas, como cabría esperar, entre el profesorado

con más experiencia docente, que es el que menos importancia concede a recibir formación para llevar a cabo los cambios que implica el EEES (media=2,97) y el profesorado con menos experiencia: menos de 5 años (media=3,50) y entre 5 y 15 años (media=3,60), que es el que lo considera más importante.

Tabla 71. Resultados de la prueba HSD de Tukey al explorar entre qué grupos por experiencia docente existen diferencias en la valoración dada por el profesorado a diferentes ítems sobre los cambios que implica el EEES para la docencia y tutoría

ÍTEMS			Menos de 5 años	Entre 5 y 15 años	Entre 16 y 25 años	Más de 25 años
Conozco los cambios que implica el EEES para la docencia	Experiencia docente	\bar{X}	3,21	3,85	3,66	3,97
	Menos de 5 años	3,21				,041*
	Entre 5 y 15 años	3,85				
	Entre 16 y 25 años	3,66				
	Más de 25 años	3,97				
Conozco los cambios que implica el EEES para las tutorías	Experiencia docente	\bar{X}	2,71	3,66	3,45	3,55
	Menos de 5 años	2,71		,005*	,046*	,028*
	Entre 5 y 15 años	3,66				
	Entre 16 y 25 años	3,45				
	Más de 25 años	3,55				
Necesidad de formación para llevar a cabo los cambios que implica el EEES en relación a las tutorías	Experiencia docente	\bar{X}	3,50	3,60	3,17	2,97
	Menos de 5 años	3,50				,041*
	Entre 5 y 15 años	3,60				,038*
	Entre 16 y 25 años	3,17				
	Más de 25 años	2,97				

*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

Por último, en el análisis de posibles diferencias de la valoración dada por el profesorado a estos ítems teniendo en consideración la **categoría docente**, se ha aplicado la prueba estadística de análisis de varianza, obteniendo los resultados que se muestran en la tabla 72 y que nos llevan a establecer la existencia de diferencias significativas en la percepción del profesorado en torno a tres de los ítems antes expuestos al tener en consideración esta variable, con un riesgo nivel de significación del 1%.

- Conozco los cambios que implica el EEES para las tutorías.
- El EEES exigirá una mayor implicación del profesorado en la función tutorial
- Necesidad de formación para llevar a cabo los cambios que implica el EEES en relación a las tutorías.

Tabla 72. Resultados de la prueba de análisis de varianza obtenidos al explorar posibles diferencias en la valoración dada por el profesorado a diferentes ítems sobre los cambios que implica el EEES para la docencia y tutoría teniendo en consideración la categoría docente

	Valor de F	Sig. asintótica (bilateral)
Conozco los cambios que implica el EEES para la docencia	1,699	,152
El nuevo sistema de créditos (ECTS) contribuirá a mejorar la docencia	1,099	,358
Conozco los cambios que implica el EEES para las tutorías	3,848	,005**
Los cambios que implica el EEES contribuirán a mejorar la tutoría	1,849	,121
El EEES exigirá una mayor implicación del profesorado en la función tutorial	6,683	,000**
Motivación del profesorado para llevar a cabo los cambios que implica el EEES	1,200	,312
Necesidad de formación para llevar a cabo los cambios que implica el EEES en relación a las tutorías	4,435	,002**

** La diferencia de medias es significativa al nivel 0,01.

Al aplicar la prueba HSD de Tukey (ver tabla 73) extraemos las siguientes conclusiones:

- Conozco los cambios que implica el EEES para las tutorías: en primer lugar se perciben diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de profesores asociados, que es el que en mayor medida indica desconocer los cambios que implica el EEES para las tutorías (media=2,43) y los titulares y contratados doctores, que son los grupos que manifiestan tener un mayor conocimiento al respecto (media=3,57 y media=3,78 respectivamente).
- El EEES exigirá una mayor implicación del profesorado en la función tutorial: es de nuevo el profesorado asociado el que muestra una valoración muy diferente a la realizada por el resto de grupos, con los que se establecen diferencias significativas. De hecho, son los que muestran un mayor desacuerdo con el hecho de que el EEES exigirá una mayor implicación del profesorado en la función tutorial (media=2,80), frente al resto de grupos que sí consideran que conllevará una mayor dedicación: catedráticos (media=3,88), titulares (media=4,05), contratados doctores (media=4,36) y la categoría “otros” que engloba que engloba

profesores interinos de sustitución, ayudantes doctores, colaboradores y contratados Ramón y Cajal (media=4,18).

- Necesidad de formación para llevar a cabo los cambios que implica el EEES en relación a las tutorías: Es el profesorado catedrático el que otorga menor importancia a esta formación (media=2,55), frente a la opinión de titulares (media=3,30), contratados doctores (media=3,81) y la categoría “otros” (media=3,52) -que incluye profesores interinos de sustitución, ayudantes doctores, colaboradores y contratados Ramón y Cajal- que le conceden una mayor importancia.

Tabla 73. Resultados de la prueba HSD de Tukey para explorar entre qué grupos según categoría docente existen diferencias en la percepción del profesorado sobre diferentes cambios que implica el EEES para las tutorías

			Catedrático	Titular	Contratado doctor	Asociado	Otros
Conozco los cambios que implica el EEES para las tutorías	Categoría docente	\bar{X}	3,42	3,57	3,78	2,43	3,14
	Catedrático	3,42					
	Titular	3,57					
	Contratado	3,78					
	Asociado	2,43		,021*	,007**		
	Otros	3,14					
El EEES exigirá una mayor implicación del profesorado en la función tutorial	Categoría docente	\bar{X}	3,88	4,05	4,36	2,80	4,18
	Catedrático	3,88					
	Titular	4,05					
	Contratado	4,36					
	Asociado	2,80	,009**	,000**	,000**		,000**
	Otros	4,18					
Necesidad de formación para llevar a cabo los cambios que implica el EEES en relación a las tutorías	Categoría docente	\bar{X}	2,55	3,30	3,81	3,29	3,52
	Catedrático	2,55		,035*	,001**		,035*
	Titular	3,30					
	Contratado	3,81					
	Asociado	3,29					
	Otros	3,52					

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

** La diferencia de medias es significativa al nivel .01.

5.2. Dificultades que percibe el profesorado en relación a los cambios que implica el EEES para las tutorías

Cualquier reforma educativa conlleva dificultades que pueden limitar el proceso, y en este caso, la adaptación a las transformaciones que marca el EEES hace necesario tomar en consideración los posibles obstáculos de cara a poder solventarlos. Por este motivo, también hemos considerado necesario preguntar al profesorado qué obstáculos percibe en este proceso de adaptación de la Universidad al EEES, concretamente, sobre aquellos que pueden dificultar el buen funcionamiento de las tutorías. Para ello, se han expuesto para su valoración por parte de los docentes encuestados (en una escala de 1 a 5, donde 1=ninguna dificultad y 5=mucha dificultad), los siguientes ítems, que se corresponden con posibles obstáculos:

- Falta de reconocimiento del trabajo docente respecto a otras tareas como la investigación
- Desajuste entre el tiempo que necesitaré para tutorizar al alumnado y el tiempo del que dispongo
- Número excesivo de alumnos por grupo
- Desconfianza del profesado ante la nueva realidad
- Desmotivación del profesorado
- Desmotivación del alumnado
- Dificultades para implicar al alumnado en su proceso de aprendizaje
- El alumnado no está preparado para asumir el proceso de formación de forma más autónoma
- Escasa formación del profesorado sobre los cambios que implica el EEES
- Escasa formación del profesorado sobre la aplicación de estos cambios a la labor tutorial

5.2.1. Análisis descriptivo

En la tabla 74 y gráfico 66 que se incluyen a continuación se recogen algunos de los estadísticos descriptivos analizados de cada una de las dificultades expuestas, así como las frecuencias y porcentajes obtenidos en cada categoría de respuesta.

Tabla 74. Dificultades o problemas que percibe el profesorado en relación a los cambios que implica el EEES para las tutorías

DIFICULTADES	ESTADÍSTICOS		FRECUENCIAS Y PORCENTAJES					
	\bar{X}	S	f / %	Nada (1)	Poco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
Falta de reconocimiento del trabajo docente respecto a otras tareas como la investigación	4,03	1,223	f	16	6	19	57	84
			%	8,8	3,3	10,4	31,3	46,2
Desajuste entre el tiempo que necesitare para tutorizar al alumnado y el tiempo del que dispongo	4,18	0,909	f	4	4	25	70	78
			%	2,2	2,2	13,8	38,7	43,1
Número excesivo de alumnos por grupo	3,94	1,188	f	9	16	31	46	79
			%	5,0	8,8	17,1	25,4	43,6
Desconfianza del profesado ante la nueva realidad	3,56	1,052	f	9	13	63	58	37
			%	5,0	7,2	35,0	32,2	20,6
Desmotivación del profesorado	3,61	1,069	f	6	23	46	65	40
			%	3,3	12,8	25,6	36,1	22,2
Desmotivación del alumnado	3,65	0,975	f	4	14	60	62	38
			%	2,2	7,9	33,7	34,8	21,3
Dificultades para implicar al alumnado en su proceso de aprendizaje	3,71	1,026	f	3	23	42	69	44
			%	1,7	12,7	23,2	38,1	24,3
El alumnado no está preparado para asumir el proceso de formación de forma más autónoma	3,65	1,080	f	4	28	40	65	45
			%	2,2	15,4	22,0	35,7	24,7
Escasa formación del profesorado sobre los cambios que implica el EEES	3,57	0,936	f	4	16	64	69	29
			%	2,2	8,8	35,2	37,9	15,9
Escasa formación del profesorado sobre la aplicación de estos cambios a la labor tutorial	3,64	0,988	f	5	15	58	66	37
			%	2,8	8,3	32,0	36,5	20,4

Gráfico 66. Dificultades o problemas que percibe el profesorado en relación a los cambios que implica el EEES para las tutorías (medias)



Teniendo en consideración las medias obtenidas, la principal dificultad que encuentra el profesorado en este proceso de adaptación a las tutorías que requiere el EEES es el desajuste entre el tiempo necesario para tutorizar al alumnado y del que dispone realmente (media=4,18). De hecho, así lo consideran la mayoría de los encuestados (81,8%) que indican que esta falta de tiempo puede obstaculizar bastante (38,7%) o mucho (43,1%) la acción tutorial.

La segunda gran dificultad está relacionada con la falta de reconocimiento del trabajo docente respecto a otras tareas como la investigación (media=4,03), una cuestión además muy señalada por otros autores (García Jiménez y Sanz Oro, 2006). El 77,5% de los encuestados consideran que esta realidad puede constituir una dificultad importante (31,3% señala “bastante” y 46,2% “mucho”).

En tercer lugar, al profesorado preocupa el número excesivo de alumnos por grupo (media=3,94). En efecto, el 69,0% de los encuestados considera que esta realidad dificulta bastante (25,4%) y mucho (43,6%) esta nueva forma de entender la tutoría.

Además de estos, el profesorado también considera obstáculos -aunque obtienen una media menor respecto a los anteriores- aquellos elementos asociados con el trabajo y actitud del alumnado, como la dificultad para implicarlo en su proceso de enseñanza-aprendizaje (media=3,71), el hecho de que éste no esté preparado para asumir el proceso de formación de forma más autónoma (media=3,65) y su desmotivación (media=3,65).

Por último, en orden de mayor a menor dificultad, el profesorado valora dificultades como la escasa formación del profesorado sobre la aplicación de estos cambios a la labor tutorial (media=3,64), la desmotivación del profesorado (media=3,61), la escasa formación del profesorado sobre los cambios que implica el EEES (media=3,57) y por último, la desconfianza del profesorado ante la nueva realidad (media=3,56). Pese a que son los ítems cuya media es menor, más de la mitad de encuestados se muestran bastante o muy de acuerdo con que serían dificultades que es necesario solventar.

Como vemos, las principales dificultades para el profesorado se vinculan con factores externos a su persona, cuya solución requeriría de medidas de carácter institucional como potenciar un mayor reconocimiento de la función docente y tutorial frente a la investigadora o reducir el número de alumnos por grupo, entre otros.

Algunos de los profesores encuestados añadieron además su percepción respecto a estas posibles limitaciones a través de la categoría de respuesta “otros”, en las que sólo se añade una dificultad que no se recoge en los ítems anteriores, mientras que las restantes aportaciones hacen hincapié en algunas de las dificultades ya expuestas, principalmente en las que son señaladas por el profesorado como más importantes.

Estas respuestas hacen especial referencia a la falta de recursos humanos y materiales para que el proceso de adaptación al EEES se realice con garantías de éxito. El profesorado considera en este sentido que tanto el elevado número de alumnos por grupo que requeriría contratar a un mayor número de profesores, como el espacio físico (número de aulas, despachos...) supone una dificultad añadida. Así lo exponen:

“El cambio al EEES implica un numero mucho menor de alumnos/grupo y eso no lo consideran las autoridades académicas!!!!!! 125 alumnos /grupo teoría son

muchísimos.... 20 alumnos/grupo practicas experimentales de laboratorio son también muchísimos.....” (Sujeto 120).

“La única dificultad es saber si el Rectorado va a contabilizar y financiar las horas dedicadas a las "nuevas tutorías" en el POD de los equipos docentes” (Sujeto 128).

“Mi principal problema es que, si no se arbitran medios, será imposible aplicar la metodología que postula el sistema ECTS. En algunas materias los grupos son excesivos. Yo tengo una materia con cerca de 80 alumnos. Si se pretende que con ese número se imparta una atención personalizada, supongo que la dedicación a esa materia debiera aumentar dependiendo del número de alumnos” (Sujeto 129).

El siguiente aspecto en el que el profesorado hace un mayor hincapié es de nuevo la mayor importancia que según éste se concede a la investigación respecto a la docencia y la tutoría, que hace difícil que el profesor se implique. A este respecto algunas de las manifestaciones que realizan son:

“Creo que uno de los grandes problemas de escasa motivación es consecuencia de que en la universidad se tiende a valorar solamente la investigación (retribución, menos horas docentes,...) por lo que es difícil motivarse” (Sujeto 31).

“Esta universidade non valora o labor docente e iso fai que ás veces o profesorado non se implique e, xa que o tema é as tutorías, non cumpra os horarios ou non atenda con interese e profesionalidade ao alumnado (todo o mundo sabe que se non es escoitado, se non atopas despostas cando vas buscalas, perdes o interese por volver)” (Sujeto 47).

Por último, algunas de las críticas se dirigen al rol del alumnado:

“Los alumnos son de los que progresan adecuadamente, pasando curso con muchas suspenso; piensan que en la Universidad es lo mismo, se conforman con unos apuntes y están convencidos de que tienen que aprobar. Los profesores estamos preparados para esforzarnos y cambiar y procurar que los alumnos aprendan, adquieran una formación que les permita incorporarse como adultos activos y profesionales en una sociedad competitiva” (Sujeto 163).

“O alumnado que chega á universidade parece que foi educado na cultura do mínimo esforzo. Por esta razón, calquera tentativa de potenciar a súa autonomía no proceso de aprendizaxe acaba volvéndose en contra do profesor (en forma de avaliacións negativas)” (Sujeto 36).

“A maior parte do profesorado e do alumnado non cre (non lle interesa crer) no novo sistema. O meu consello: amosar como se fan as cousas nos países do noso entorno cultural, particularmente nos países anglosaxóns, incluíndo EE.UU.” (Sujeto 11).

Como vemos -tal y como se desprende tanto de las medias obtenidas en torno a cada uno de los ítems, como de las respuestas de algunos profesores a la categoría de respuesta “otros”-, las dificultades que más preocupan al profesorado están directamente vinculadas con factores externos como la falta de reconocimiento de la docencia y la tutoría frente a otras tareas como la investigación y el elevado número de alumnos por grupo y profesor. De una conjugación de ambas dificultades se deriva posiblemente la falta de tiempo que argumenta el profesorado para tutorizar al alumnado.

5.2.2. Comparativa en la percepción del profesorado sobre las dificultades que conlleva la adaptación de la tutoría al EEES al tener en consideración las variables "haber o no impartido alguna materia ECTS", área de conocimiento, experiencia docente y categoría docente

Consideramos necesario, una vez realizada esta primera aproximación descriptiva a los datos, efectuar un análisis comparativo que permita identificar si existen diferencias significativas en la percepción del profesorado sobre el grado en que estas dificultades pueden obstaculizar el proceso de convergencia al tener en consideración diferentes variables, como haber participado o no en alguna experiencia piloto, el área de conocimiento, la experiencia docente y la categoría docente.

Indagamos en primer lugar si el profesorado que ha participado o participa actualmente impartiendo **materias con créditos ECTS** valora de forma diferente estas dificultades respecto al grupo de profesores que no ha participado todavía de alguna experiencia de adaptación a este sistema.

Al aplicar la prueba T de Student para la igualdad de medias (ver tabla 75) hemos comprobado que existen diferencias significativas en relación a 3 de las 10 dificultades expuestas, todas ellas directamente vinculadas con el rol del alumnado, con un nivel de significación de 0,01 en relación a las dos primeras y de 0,05 en el restante ítem:

- Desmotivación del alumnado ($T=-3,097$; $p=0,002$)
- Dificultades para implicar al alumnado en su proceso de aprendizaje ($T=-2,990$; $p=0,003$)
- El alumnado no está preparado para asumir el proceso de formación de forma más autónoma ($T=-2,377$; $p=0,019$)

Tabla 75. Resultados de la prueba T de Student obtenidos al explorar posibles diferencias en las dificultades que el profesorado percibe en relación a los cambios que implica el EEES para las tutorías en función de si han impartido o no materias ECTS

DIFICULTADES	Valor de t	Sig. asintótica (bilateral)
Falta de reconocimiento del trabajo docente respecto a otras tareas como la investigación	,299	,765
Desajuste entre el tiempo que necesitaré para tutorizar al alumnado y el tiempo del que dispongo	-1,779	,077
Número excesivo de alumnos por grupo	-1,134	,258
Desconfianza del profesado ante la nueva realidad	-,783	,435
Desmotivación del profesorado	,608	,544
Desmotivación del alumnado	-3,097	,002**
Dificultades para implicar al alumnado en su proceso de aprendizaje	-2,990	,003**
El alumnado no está preparado para asumir el proceso de formación de forma más autónoma	-2,377	,019*
Escasa formación del profesorado sobre los cambios que implica el EEES	-,687	,493
Escasa formación del profesorado sobre la aplicación de estos cambios a la labor tutorial	-,098	,922

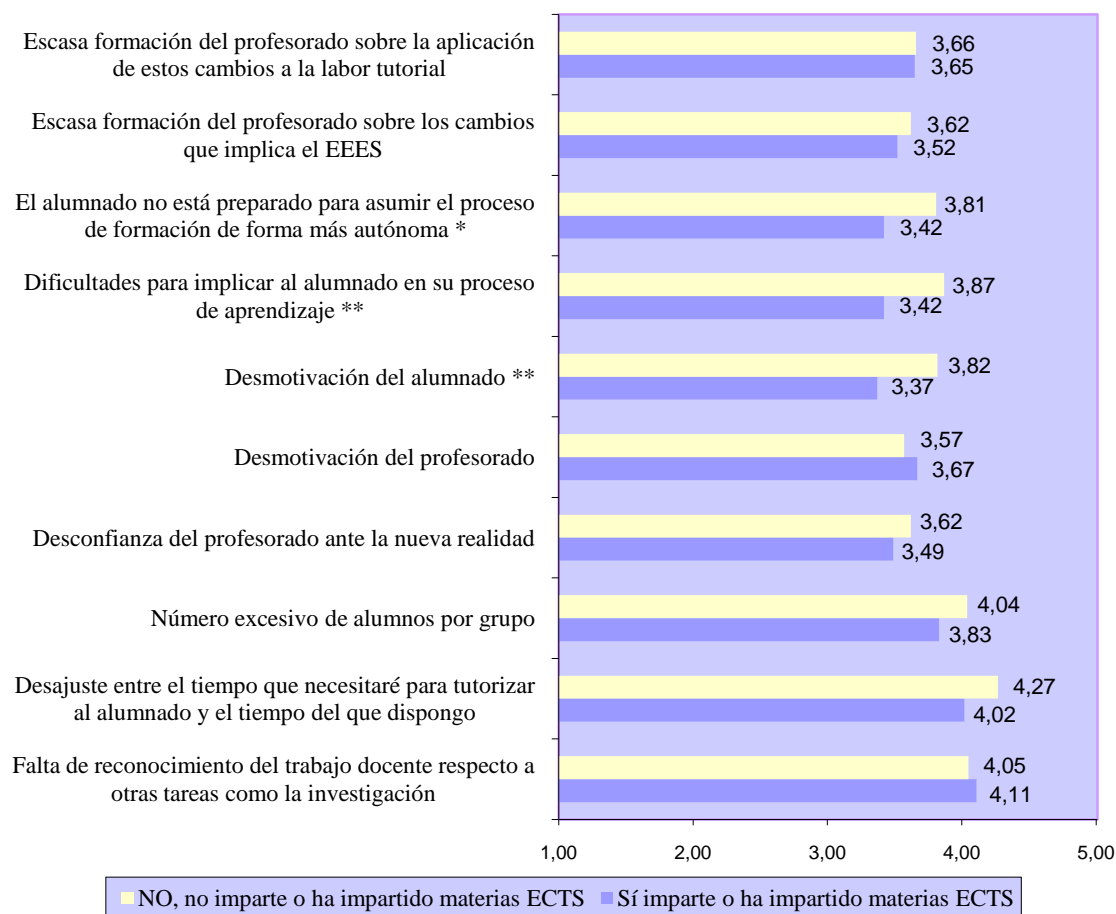
* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

** La diferencia de medias es significativa al nivel .01.

En relación a las tres dificultades en las que se han obtenido diferencias significativas, comprobamos, tal y como se observa en el gráfico 67 que se adjunta a continuación, que el profesorado que ha impartido materias siguiendo el sistema ECTS se muestra más optimista respecto al rol y actitud del alumnado, ya que las medias obtenidas son en este caso menores que las obtenidas en el grupo de profesorado que no ha participado todavía en ninguna experiencia con estas materias.

De hecho, la “desmotivación del alumnado”, “las dificultades para implicar al alumnado en su proceso de aprendizaje” y el hecho de que “el alumnado no esté preparado para asumir el proceso de formación de forma más autónoma” son percibidos por parte de los profesores que han impartido alguna materia siguiendo el sistema ECTS como obstáculos menos importantes que el profesorado que todavía no ha participado en estas experiencias. Este hecho nos lleva a pensar que el alumnado responde ante el nuevo rol que se le exige de forma más positiva de lo que podemos considerar antes de involucrarnos directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje que conlleva el EEES.

Gráfico 67. Dificultades que el profesorado percibe en relación a los cambios que implica el EEES para las tutorías en función de si han impartido o no materias ECTS (medias)



* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

** La diferencia de medias es significativa al nivel .01.

Si realizamos el análisis por **áreas de conocimiento**, constatamos, una vez aplicada la prueba estadística de análisis de varianza, que los resultados obtenidos y que se muestran en la tabla 76, muestran diferencias significativas en la percepción del profesorado de las diferentes áreas de conocimiento en torno a 3 de las 10 dificultades expuestas, con un margen de error del 1% en relación al primero de los ítems que se expone a continuación y del 5% en los dos siguientes:

- Número excesivo de alumnos por grupo ($F=5,075$; $p=0,001$).
- Escasa formación del profesorado sobre los cambios que implica el EEES ($F=2,708$; $p=0,032$).
- Escasa formación del profesorado sobre la aplicación de estos cambios a la labor tutorial ($T=2,801$; $p=0,027$).

Tabla 76. Resultados de la prueba de análisis de varianza obtenidos al explorar posibles diferencias en las dificultades que el profesorado de las diferentes áreas de conocimiento percibe en relación a los cambios que implicará el EEES para las tutorías

DIFICULTADES	Valor de F	Sig. asintótica (bilateral)
Falta de reconocimiento del trabajo docente respecto a otras tareas como la investigación	,734	,570
Desajuste entre el tiempo que necesitaré para tutorizar al alumnado y el tiempo del que dispongo	1,215	,306
Número excesivo de alumnos por grupo	5,075	,001**
Desconfianza del profesado ante la nueva realidad	1,299	,272
Desmotivación del profesorado	1,428	,227
Desmotivación del alumnado	1,255	,290
Dificultades para implicar al alumnado en su proceso de aprendizaje	1,858	,120
El alumnado no está preparado para asumir el proceso de formación de forma más autónoma	1,592	,178
Escasa formación del profesorado sobre los cambios que implica el EEES	2,708	,032*
Escasa formación del profesorado sobre la aplicación de estos cambios a la labor tutorial	2,801	,027*

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

** La diferencia de medias es significativa al nivel .01.

Al aplicar la prueba HSD de Tukey, podemos conocer entre qué áreas de conocimiento se dan estas diferencias (ver tabla 77).

1. Número excesivo de alumnos por grupo: las medias obtenidas indican que el profesorado de las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas (media=4,31) y de Ciencias de la Salud (media=4,25) son las que en mayor medida identifican el número excesivo de alumnos por grupo como un elemento que puede obstaculizar una óptima adaptación al EEES y la mayor atención tutorial que exige. Es lógico si tenemos en consideración que estas son las áreas más masificadas, es decir, cuya ratio alumno-profesor es mayor. Las diferencias se establecen entre las áreas que más y menos importancia conceden a esta dificultad: Ciencias Sociales y Jurídicas (media=4,31) y Humanidades (media=3,35), respectivamente.
2. Escasa formación del profesorado sobre los cambios que implica el EEES: también se han identificado diferencias estadísticamente significativas entre las áreas de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas; de hecho, el

profesorado de esta última área considera que la escasa formación del profesorado sobre los cambios que implica el EEES constituirá una dificultad importante (media=3,89), mientras que el profesorado del ámbito de las Ciencias Experimentales le otorga una menor importancia (media=3,30).

3. Escasa formación del profesorado sobre la aplicación de estos cambios a la labor tutorial: por último, son también los profesores del área de Enseñanzas Técnicas los que otorgan una mayor importancia a la escasa formación del profesorado, en este caso, como una dificultad de cara a llevar a buen término la aplicación de estos cambios a la labor tutorial (media=4,04), seguido del de Humanidades (media=3,84), Ciencias de la Salud (media=3,81) y más de lejos, los de Ciencias Sociales y Jurídicas (media=3,44) y Ciencias Experimentales (media=3,40). Las diferencias se establecen, al igual que en el ítem anterior, en la percepción del profesorado del área de Enseñanzas Técnicas y Ciencias Experimentales, que son los que otorgan mayor y menor importancia, respectivamente, a esta dificultad.

Tabla 77. Resultados de la prueba estadística HSD de Tukey al explorar entre qué áreas de conocimiento tienen lugar las diferencias en las tres dificultades en las que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas

			CC. Experiment	E. Técnicas	CC. Salud	Humani- dades	CC. Sociales y J.
Número excesivo de alumnos por grupo	Área de conocimiento	\bar{X}	3,67	3,88	4,25	3,35	4,31
	CC. Experiment	3,67					
	E. Técnicas	3,88					
	CC. Salud	4,25					
	Humanidades	3,35					,001*
	C. Sociales y J.	4,31					
Escasa formación del profesorado sobre los cambios que implica el EEES	Área de conocimiento	\bar{X}	3,30	3,89	3,75	3,78	3,40
	CC. Experiment	3,30		,048*			
	E. Técnicas	3,89					
	CC. Salud	3,75					
	Humanidades	3,78					
	C. Sociales y J.	3,40					
Escasa formación del profesorado sobre la aplicación de estos cambios a la labor tutorial	Área de conocimiento	\bar{X}	3,40	4,04	3,81	3,84	3,44
	CC. Experiment	3,40		,046*			
	E. Técnicas	4,04					
	CC. Salud	3,81					
	Humanidades	3,84					
	C. Sociales y J.	3,44					

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

** La diferencia de medias es significativa al nivel .01.

De cara a explorar posibles diferencias teniendo en consideración la variable **experiencia docente**, hemos aplicado de nuevo la prueba estadística de análisis de varianza, cuyos resultados se recogen en la tabla siguiente. Éstos nos muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas al tener en consideración la experiencia docente del profesorado.

Tabla 78. Resultados de la prueba de análisis de varianza obtenidos al explorar posibles diferencias en las dificultades que el profesorado percibe en relación a los cambios que implica el EEES para las tutorías al tener en consideración la variable experiencia docente

DIFICULTADES	Valor de F	Sig. asintótica (bilateral)
Falta de reconocimiento del trabajo docente respecto a otras tareas como la investigación	,158	,924
Desajuste entre el tiempo que necesitare para tutorizar al alumnado y el tiempo del que dispongo	,455	,714
Número excesivo de alumnos por grupo	,385	,764
Desconfianza del profesado ante la nueva realidad	,467	,706
Desmotivación del profesorado	,639	,591
Desmotivación del alumnado	,712	,546
Dificultades para implicar al alumnado en su proceso de aprendizaje	,983	,402
El alumnado no está preparado para asumir el proceso de formación de forma más autónoma	1,445	,231
Escasa formación del profesorado sobre los cambios que implica el EEES	1,268	,287
Escasa formación del profesorado sobre la aplicación de estos cambios a la labor tutorial	1,438	,233

Indagaremos ahora en las posibles diferencias al considerar la variable **categoría docente**. Al aplicar la prueba estadística de análisis de varianza se obtienen los resultados que se recogen en la tabla 79 y que indican que tampoco existen diferencias significativas en la valoración que el profesorado realiza al tener en consideración la categoría docente.

Tabla 79. Resultados de la prueba de análisis de varianza para explorar posibles diferencias en las dificultades que el profesorado percibe en relación a los cambios que implica el EEES para las tutorías al tener en consideración la variable categoría docente

DIFICULTADES	Valor de F	Sig. asintótica (bilateral)
Falta de reconocimiento del trabajo docente respecto a otras tareas como la investigación	1,466	,214
Desajuste entre el tiempo que necesitare para tutorizar al alumnado y el tiempo del que dispongo	,931	,447
Número excesivo de alumnos por grupo	1,554	,189
Desconfianza del profesado ante la nueva realidad	1,788	,133
Desmotivación del profesorado	2,136	,078
Desmotivación del alumnado	1,192	,316
Dificultades para implicar al alumnado en su proceso de aprendizaje	1,043	,387
El alumnado no está preparado para asumir el proceso de formación de forma más autónoma	,328	,859
Escasa formación del profesorado sobre los cambios que implica el EEES	1,391	,239
Escasa formación del profesorado sobre la aplicación de estos cambios a la labor tutorial	2,342	,057

5.3. Recapitulación de los principales resultados obtenidos (objetivo específico 5)

Los principales resultados obtenidos en relación al quinto objetivo específico se sintetizan en el cuadro 29 que se adjunta a continuación.

Cuadro 29. Principales resultados obtenidos en relación al quinto objetivo específico

PRINCIPALES RESULTADOS OBTENIDOS
<p>5.1. Percepción del profesorado sobre diferentes aspectos vinculados a las tutorías en el marco que establece el EEES</p> <ul style="list-style-type: none"> - El profesorado indica conocer los cambios e implicaciones que el EEES supone para la docencia y también, aunque en menor grado, la tutoría. No obstante, se muestra escéptico respecto a los cambios reales y la mejora que supone para la docencia y la tutoría esta adaptación. - La mayoría reconoce que estos cambios le exigirán una mayor implicación en su rol como tutores y que necesitarían formación específica, aunque su motivación para acometerlos muestra una mayor variabilidad (casi el 50% se muestran motivados y el 50% restante indica estarlo regular, poco o nada). - Al realizar un análisis comparativo teniendo en consideración diferentes variables se aprecia: <ul style="list-style-type: none"> - Se han encontrado diferencias significativas entre el profesorado que ha participado en experiencias piloto de implantación de la nueva metodología que conlleva el ECTS y aquellos que no lo han hecho en algunos de los aspectos que marca el EEES. Concretamente, el profesorado que ha participado en experiencias piloto indica conocer en mayor medida los cambios que implica el EEES para la docencia y las tutorías respecto a aquellos que todavía no lo han hecho. Asimismo, se muestran más optimistas a considerar que el nuevo sistema ECTS contribuirá a mejorar la docencia frente a aquellos que no han participado; aunque en ambos casos su valoración no puede considerarse del todo optimista (roza la categoría de respuesta regular). - No existen diferencias estadísticamente significativas por área de conocimiento. - Se han constatado también diferencias por experiencia en algunos de estos aspectos. de esta forma, es el profesorado que tiene más de 25 años de experiencia docente es el que en mayor medida indica conocer los cambios que implica el EEES para la docencia frente al profesorado novel (menos de 5 años) que es el que muestra un menor acuerdo con esta afirmación. Es también en este caso el profesorado con menos experiencia docente el que muestra un mayor desconocimiento de los cambios que implica el EEES para las tutorías estableciéndose diferencias significativas con los restantes

grupos cuya experiencia docente es mayor: entre 5 y 15 años entre 16 y 25 años y por último, más de 25 años. Como cabría esperar a la vista de estos resultados, es el que profesorado con menos experiencia (menos de 5 años y entre 5 y 15 años) el que más importancia concede a recibir formación específica para llevar a cabo estos cambios.

- En cuanto a las diferencias halladas por categoría docente: es el profesorado asociado el que indica poseer un menor conocimiento sobre los cambios que implica el EEES para la tutoría, frente a las restantes categorías; aunque sólo se hallan diferencias significativas con el grupo de profesores titulares y contratados doctores, que son los grupos que manifiestan tener un mayor conocimiento al respecto. Del mismo modo, son también el grupo de profesores asociados los que menos consideran que el nuevo escenario le exigirá una mayor implicación en la función tutorial, estableciéndose diferencias con los restantes grupos, que sí consideran que exigirá una mayor dedicación al proceso de tutorización del alumnado. Por último, los profesores catedráticos son los que menos indican necesitar formación específica para adaptarse a estos cambios, contrariamente a lo que opinan otros grupos con los que se establecen diferencias significativas: titulares, contratados doctores y la categoría “otros” que engloba profesores interinos de sustitución, ayudantes doctores, colaboradores y contratados Ramón y Cajal.

5.2.Dificultades que percibe el profesorado en relación a los cambios que implica el EEES para las tutorías

- Las dificultades por las que el profesorado muestra una mayor preocupación están directamente vinculadas con factores externos. Entre ellos, la principal dificultad en este proceso de adaptación la constituye según el profesorado el desajuste entre el tiempo necesario para tutorizar al alumnado y del que dispone realmente, seguido de la falta de reconocimiento del trabajo docente respecto a otras tareas como la investigación. El número excesivo de alumnos por grupo es otra de las cuestiones que más dificultará según el profesorado su labor como tutor.
- El profesorado también considera que además de los anteriores, pueden constituir también obstáculos (de mayor a menor importancia): “dificultades para implicar al alumnado en su proceso de aprendizaje”, “el alumnado no está preparado para asumir el proceso de formación de forma más autónoma”, “desmotivación del alumnado”, “la escasa formación del profesorado sobre la aplicación de estos cambios a la labor tutorial”; “la desmotivación del profesorado” y por último, “la desconfianza del profesorado ante la nueva realidad”.
- A partir del análisis comparativo al tomar en consideración diferentes variables, identificamos las siguientes diferencias:
 - El profesorado que ha impartido materias siguiendo el sistema ECTS se muestra más optimista respecto al rol del alumnado -tanto la desmotivación del alumnado, las dificultades para implicar al alumnado en su proceso de aprendizaje y el hecho de que el alumnado no esté preparado para asumir el

proceso de formación de forma más autónoma- son percibidos por parte de los profesores que han impartido alguna materia siguiendo el sistema ECTS como obstáculos menos importantes que el profesorado que todavía no ha participado en estas experiencias. Parece pues que el alumnado responde al nuevo rol que se le exige de forma más positiva a lo que podemos considerar antes de involucrarnos directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje que recomienda el EEES.

- Diferencias por área de conocimiento:
 - El profesorado de las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y de Ciencias de la Salud -las dos áreas cuya ratio profesor-alumno es mayor- es el que en mayor medida identifica el número excesivo de alumnos por grupo como un elemento que puede obstaculizar una óptima adaptación al EEES y la mayor atención tutorial que exige. Mientras, para el profesorado de Humanidades –cuya masificación en las aulas es menor- percibe esta dificultad como menos importante. Sólo se establecen diferencias significativas entre esta última área y la de Ciencias Sociales y Jurídicas.
 - El profesorado de Ciencias Experimentales es el que menos importancia concede a la escasa formación del profesorado sobre los cambios que implica el EEES y su aplicación a la labor tutorial, mientras que el profesorado de Enseñanzas Técnicas es el que en mayor medida considera que esta puede ser una dificultad importante.
- Experiencia y categoría docente: no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

6. PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE SU FORMACIÓN PARA DESEMPEÑAR LA FUNCIÓN TUTORIAL

Como ya indicábamos en el marco teórico de nuestro trabajo, la formación en niveles universitarios es un tema debatido y defendido por diferentes autores y numerosos congresos y jornadas que se han celebrado sobre el tema. No obstante, el debate se ha avivado más con el proceso de Bolonia y la necesaria adaptación al nuevo escenario europeo, que hace imprescindible que el profesorado cuente con formación pedagógica que le facilite herramientas y destrezas necesarias para abordar la labor docente y tutorial. Por este motivo hemos considerado indispensable plantear al profesorado diferentes interrogantes sobre su formación para desempeñar esta función, así como su interés por realizar actividades de formación vinculadas a la labor tutorial. Por ello, en este apartado abordamos los resultados obtenidos en relación al objetivo 6:

Indagar en la participación e interés del profesorado en relación a diferentes actividades de formación vinculadas a la tutoría, así como explorar posibles diferencias al respecto al tener en consideración las variables área de conocimiento, experiencia docente y categoría docente.

La información que se analiza a continuación se extrae de las cuestiones 25, 26, 27 y 28 del cuestionario de profesorado y se estructura como se indica en el siguiente cuadro.

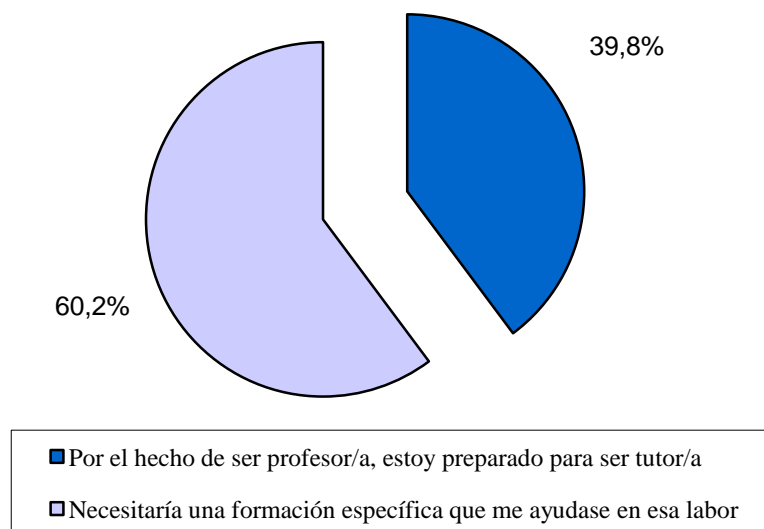
Cuadro 30. Estructura de la exposición de los resultados en relación al sexto objetivo específico

SUBAPARTADOS	ANÁLISIS DESCRIPTIVOS (MUESTRA)	ANÁLISIS COMPARATIVOS
6.1. Necesidad manifestada por el profesorado de recibir formación específica para el desempeño de la función tutorial	Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Género - Área de conocimiento - Experiencia docente - Categoría docente
6.2. Participación en actividades de formación vinculadas con la tutoría	Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Género - Área de conocimiento - Experiencia docente - Categoría docente
6.3. Interés del profesorado en participar en diferentes actividades de formación relacionadas con la tutoría	Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Género - Área de conocimiento - Experiencia docente - Categoría docente

6.1. Necesidad manifestada por el profesorado de recibir formación específica para el desempeño de la función tutorial

En primer lugar se ha solicitado al profesorado su opinión sobre la necesidad de recibir formación específica para el desempeño de la función tutorial. Al respecto, la mayoría de los encuestados (60,2%) indican la necesidad de recibir una formación específica que les ayudase en esta labor, mientras que el 39,8% no la considera necesaria, considerando que por el hecho de ser profesor, está preparado para desempeñar su función como tutor.

Gráfico 68. Necesidad manifestada por el profesorado de recibir formación específica para el desempeño de la función tutorial



Además de este primer acercamiento descriptivo a los datos, consideramos de gran interés profundizar en esta opinión teniendo en consideración variables como el género, el área de conocimiento, la experiencia docente o la categoría docente, explorando posibles diferencias en cada una de ellas.

Al proceder al cálculo de la prueba estadística Chi cuadrado obtenemos los resultados que se muestran en la tabla 80, y que nos confirman la existencia de diferencias estadísticamente significativas con un nivel de significación de 0,05 en cuanto al género ($\chi^2=4,795$; $p=0,029$) y categoría docente ($\chi^2=12,197$; $p=0,016$), mientras que no se muestran estas diferencias en la opinión del profesorado de las diferentes áreas de conocimiento y según experiencia docente.

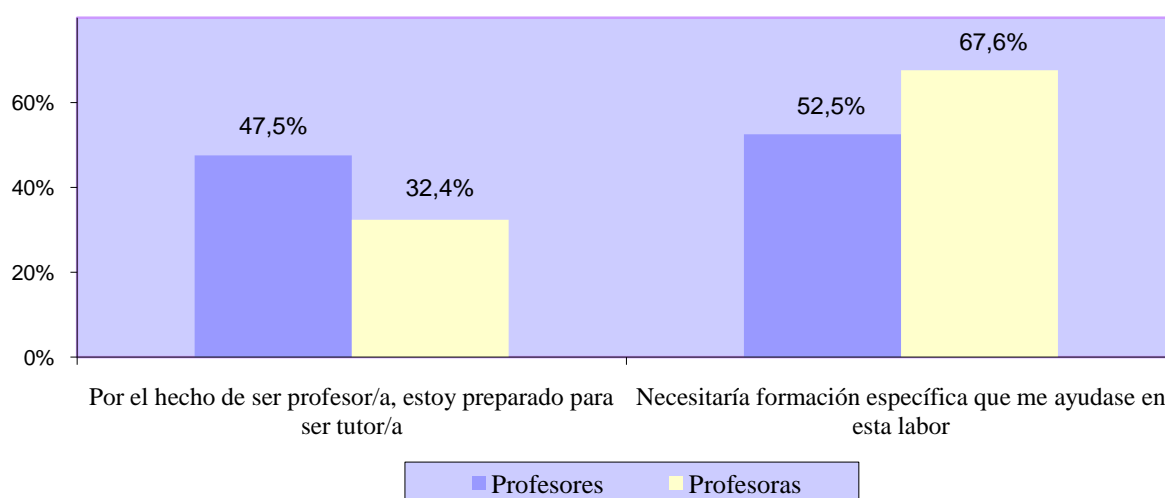
Tabla 80. Valores de la prueba Chi-cuadrado obtenidos al explorar posibles diferencias en la percepción del profesorado sobre la necesidad de recibir formación al tomar en consideración las variables género, área de conocimiento, experiencia docente y categoría docente

Percepción del profesorado sobre la necesidad de recibir formación según las variables:	Chi-cuadrado de Pearson		
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Género	4,795	1	,029*
Área de conocimiento	1,856	4	,762
Experiencia docente	2,246	3	,523
Categoría docente	12,197	4	,016*

*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

Si analizamos estas diferencias en relación a la variable **género** (ver gráfico 69), comprobamos que son las profesoras las que en mayor medida consideran la necesidad de recibir formación específica que les ayude en esa labor (67,6%), mientras que los profesores le otorgan menos importancia (52,5%). De hecho, casi la mitad de estos últimos consideran que por el hecho de ser profesores están preparados para ser tutores (47,5%), mientras que un porcentaje mucho menor de profesoras (32,4%) considera esto mismo.

Gráfico 69. Percepción del profesorado sobre la necesidad de recibir formación para el desempeño de la función tutorial según la variable género



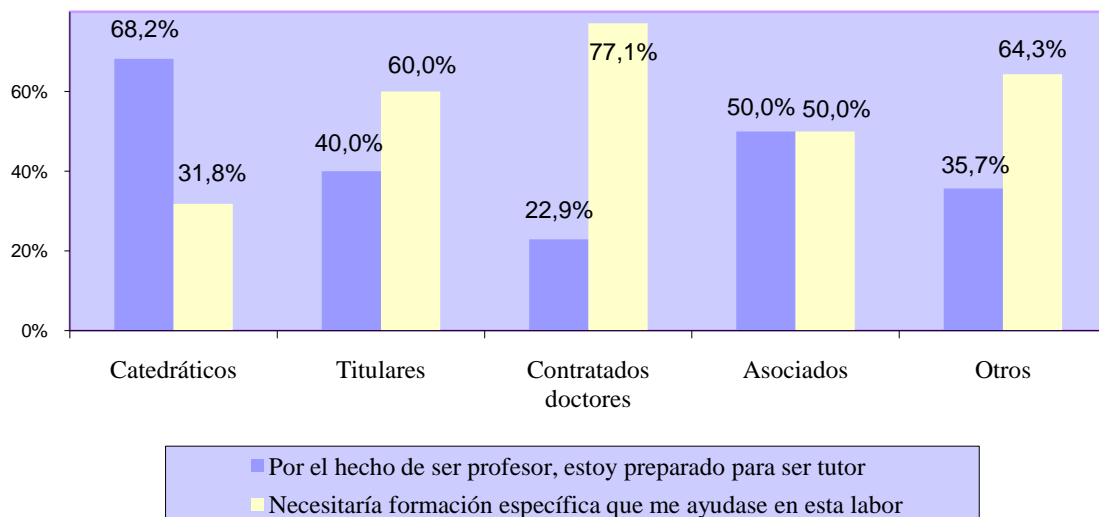
Del mismo modo, si exploramos las diferencias en la percepción del profesorado sobre la necesidad de recibir formación en función de la **categoría docente**,

observamos, tal y como se recoge en el gráfico 70, que son los profesores contratados doctores los que otorgan una mayor importancia al hecho de recibir formación específica que les ayude en su labor tutorial (77,1%), seguidos de la categoría “otros” (64,3%) -que engloba la figura de profesores ayudantes, colaboradores, contratados Ramón y Cajal y los profesores interinos de sustitución- y por último, los profesores titulares (60,0%).

El grupo de profesores catedráticos es el que otorga una valoración menor a esta formación (31,8%), siendo por tanto los que en mayor medida consideran que están preparados para ser tutores (68,2%).

Por lo que respecta a los profesores asociados muestran una mayor variabilidad en sus respuestas; de hecho, el mismo porcentaje considera que necesita de formación específica frente a los que opinan que por el hecho de ser profesores están preparados para ser tutores (50% en ambos casos).

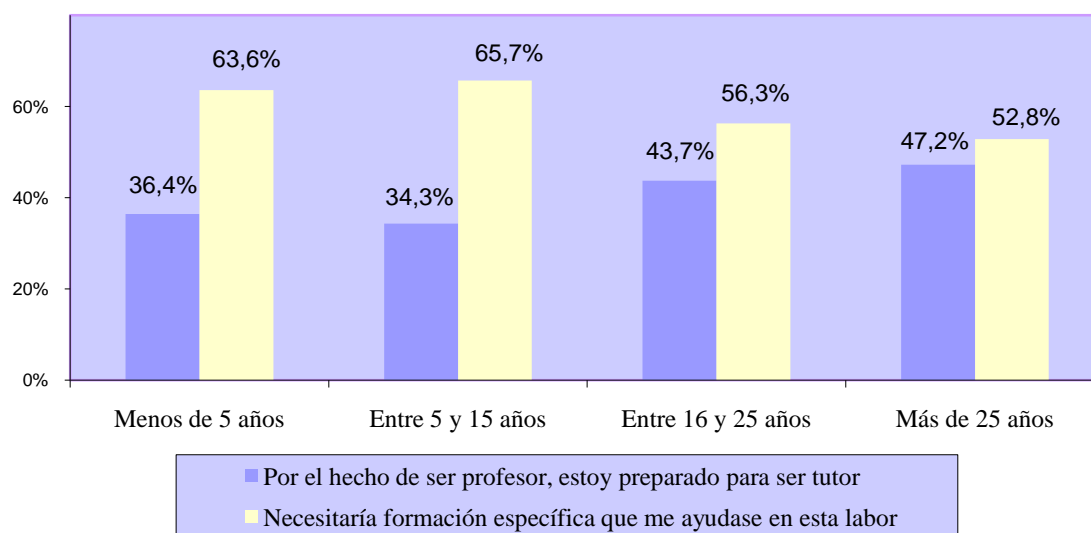
Gráfico 70. Percepción del profesorado sobre la necesidad de recibir formación para el desempeño de la función tutorial según categoría docente



A pesar de no encontrar diferencias significativas en la percepción del profesorado sobre la necesidad de recibir formación específica que le ayude en su labor como tutor teniendo en cuenta su **experiencia docente**, comprobamos, al analizar el gráfico 71 que se muestra a continuación, que el profesorado con menor experiencia docente es el que otorga una mayor importancia a esta formación. De hecho, es el grupo con menos de 5 años de experiencia y el que comprende una franja de 5 a 15 años los que en mayor medida consideran que sería necesario recibir formación específica que les ayudase en

el desarrollo de la labor tutorial (63,6% y 65,7% respectivamente). Por el contrario, un menor número de profesores de los grupos de experiencia comprendido entre 16 y 25 años y de más de 25 años considera esto mismo (56,3% y 52,8% respectivamente).

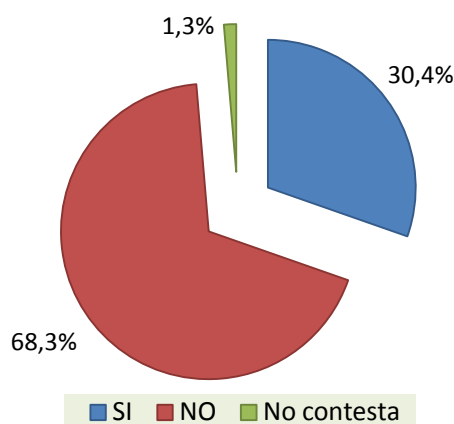
Gráfico 71. Percepción del profesorado sobre la necesidad de recibir formación para el desempeño de la función tutorial según la experiencia docente



6.2. Participación en actividades de formación relacionadas con la tutoría

Con el fin de obtener información sobre la participación del profesorado en actividades de formación relacionadas con la tutoría se preguntó a este colectivo por su asistencia a alguna actividad de formación relacionada con esta temática; y aunque más de la mitad del profesorado indicaba que necesitaría formación específica para el desempeño de la función tutorial, la mayoría afirma que no lo ha hecho (68,3%), mientras que sólo el 30,4% manifiesta haber participado en ellos.

Gráfico 72. Porcentaje de profesorado que realizó alguna actividad de formación relacionada con la tutoría



Hemos querido conocer también si la participación del profesorado en estas actividades varía en función de variables como el género, el área de conocimiento, la experiencia docente o la categoría docente. Los resultados obtenidos al realizar la prueba estadística χ^2 indican que sólo existen diferencias significativas en la asistencia a cursos de formación en función de la categoría docente (13,428; $p=0,009$).

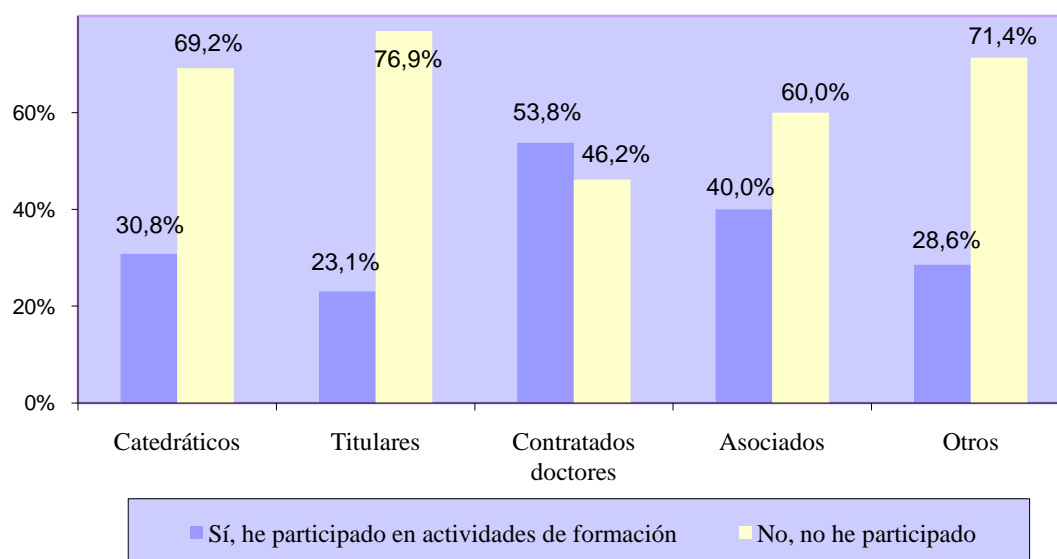
Tabla 81. Valores del coeficiente Chi-cuadrado obtenidos al explorar el grado de participación del profesorado en actividades de formación relacionadas con la tutoría en función de las variables género, área de conocimiento, experiencia docente y categoría docente

Participación del profesorado en actividades de formación relacionadas con la tutoría en función de las variables:	Chi-cuadrado de Pearson		
	Valor	gl	Sig. asintótica
Género	1,635	1	,201
Área de conocimiento	7,416	4	,115
Experiencia docente	3,911	3	,271
Categoría docente	13,428	4	,009**

**La diferencia de medias es significativa al nivel 0,01

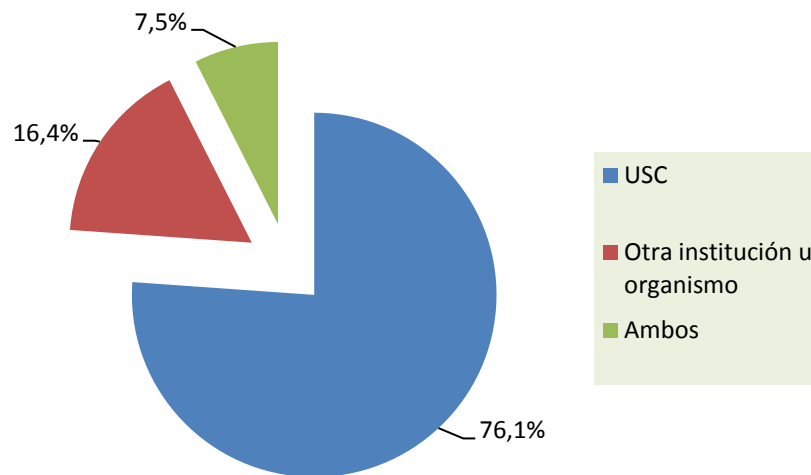
En el análisis de estas diferencias tomando en consideración la categoría docente (ver gráfico 73), comprobamos que es el profesorado contratado doctor el que en mayor medida afirma haber participado de esta formación (más de la mitad, 53,8%), seguido del profesorado asociado (40,0%). Por el contrario, son los profesores titulares los que mayoritariamente confirman no haber asistido a ningún curso de formación vinculado a la tutoría (76,9%), seguido de la categoría “otros” (71,4%) -que engloba a los profesores ayudantes doctores, colaboradores, contratados Ramón y Cajal y profesores interinos de sustitución- y, por último, el grupo de catedráticos (69,2%). Estos resultados pueden explicarse en gran parte por el hecho de que en los últimos años, pese a que la formación docente universitaria sigue siendo voluntaria, cada vez más se reconoce su importancia para el desarrollo profesional docente, así como en los mecanismos de selección, acreditación y habilitación del profesorado de universidad.

Gráfico 73. Porcentaje de asistencia del profesorado a actividades de formación vinculadas a la tutoría según categoría docente



Por lo que respecta a la organización de estas actividades, el 76,1% del profesorado que sí ha participado, indica que asistió a cursos de formación organizados por la USC (Programa de Formación e Innovación Docente, PFID), mientras que el 16,4% (N=11) ha participado en actividades organizadas a través de otra institución y un 7,5% (N=5) lo hizo tanto a través de la USC como de otros organismos. Constatamos, por tanto, que el PFID de la USC constituye el principal recurso de formación al que acude el profesorado para mejorar su competencia como tutor.

Gráfico 74. Entidad o institución que organizaba las actividades de formación en las que participó el profesorado



6.3. Interés del profesorado en participar en diferentes actividades de formación relacionadas con la tutoría

En la actualidad, la USC desarrolla, tal y como previamente adelantábamos en el marco teórico, el Programa de Formación e Innovación Docente (PFID) que tiene como finalidad principal establecer un marco de formación que permita adquirir y mejorar las competencias docentes, investigadoras y de gestión necesarias para el ejercicio profesional en la Universidad en el marco del EEES. Desde este programa se desarrollan una serie de acciones formativas que contemplan, dentro de la programación general de formación, diferentes itinerarios formativos, uno de ellos relativo al rol tutor y orientador del profesorado. De hecho, el curso pasado (2008-2009) se llevaron a cabo cursos de formación como el de “Tutoría telemática a través de las web docentes” y “La tutoría en el Espacio Europeo”.

Por este motivo, hemos querido conocer el interés que muestra el profesorado en participar en actividades de formación vinculadas al desarrollo de competencias para el desempeño de la labor tutorial, lo que a nuestro juicio también aporta información sobre qué aspectos o temáticas necesitarían una mayor atención. Las temáticas debían ser valoradas en una escala con 5 opciones de respuesta, donde 1=nada interesante y 5=muy interesante.

En primer lugar realizaremos un primer acercamiento descriptivo a los datos, para posteriormente realizar un análisis comparativo al tener en cuenta las variables género, área de conocimiento, experiencia y categoría docente.

a. Análisis descriptivo

Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 82 que se expone a continuación y un primer acercamiento a los resultados obtenidos indican que el profesorado muestra en general “bastante” interés en participar en actividades de formación vinculadas a diferentes temáticas relacionadas con la acción tutorial, ya que el mayor porcentaje de respuestas se sitúa en todos los ítems en torno a esta valoración.

Tabla 82. Interés del profesorado en participar en diferentes actividades de formación relacionadas con la tutoría

ACTIVIDADES DE FORMACIÓN	ESTADÍSTICOS		FRECUENCIAS Y PORCENTAJES					
	\bar{X}	S	f / %	Nada (1)	Poco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
Cambios que conlleva el EEES e implicaciones para la tutoría	3,56	1,19	f	17	28	35	91	46
			%	7,8	12,9	16,1	41,9	21,2
Habilidades para la relación y comunicación en la interacción tutorial	3,41	1,25	f	21	31	49	66	48
			%	9,8	14,4	22,8	30,7	22,3
Usos y aplicaciones de las TIC para la tutoría	3,54	1,21	f	16	32	39	79	51
			%	7,4	14,7	18,0	36,4	23,5
Conocimiento de los servicios y recursos a los que derivar al estudiante	3,51	1,09	f	14	22	54	89	35
			%	6,5	10,3	25,2	41,6	16,4
Asesoramiento tutorial sobre itinerarios formativos y salidas profesionales de la titulación	3,19	1,15	f	20	37	62	68	25
			%	9,4	17,5	29,2	32,1	11,8
Técnicas como la observación y la entrevista aplicadas a la tutoría	3,12	1,30	f	34	35	51	63	33
			%	15,7	16,2	23,6	29,2	15,3
La planificación y organización de las tutorías	3,34	1,25	f	25	25	57	64	42
			%	11,7	11,7	26,8	30,0	19,7

Las temáticas más demandadas por el profesorado, es decir, en las que muestran un mayor interés por recibir formación son, en primer lugar, aquellas vinculadas a los cambios que supondrán el EEES para las tutorías (media=3,56) y las TIC en el desarrollo de la acción tutorial (media=3,54).

A continuación se sitúan en orden de mayor a menor interés, el “conocimiento de los servicios y recursos a los que derivar al estudiante” (media=3,51) y otras temáticas vinculadas fundamentalmente con las habilidades necesarias para desarrollar la acción tutorial: “habilidades para la relación y comunicación en la interacción tutorial” (media=3,41), “la planificación y organización de las tutorías” (media=3,34), el “asesoramiento tutorial sobre itinerarios formativos y salidas profesionales de la titulación” (media=3,19) y por último, el tema menos valorado, “técnicas como la observación y la entrevista aplicadas a la tutoría” (media=3,12).

Además de éstas, algunos de los profesores añaden otras temáticas a través de la categoría de respuesta “otros”, como “la motivación al estudiante”, tanto en relación a la materia como de cara a que el alumnado realice un mayor aprovechamiento de las tutorías. También señalan la importancia de recibir formación en lo tocante a “la organización del estudio para el estudiante”.

Dos de los profesores encuestados manifiestan que todas las temáticas son de interés, pero no dispone de tiempo suficiente para recibir formación específica: “Todos están muy bien, pero el horario no da para más” (Sujeto 131), “Me interesan todas, pero no tengo tiempo suficiente” (Sujeto 4).

Por último, alguno de los profesores no considera que mejorar las tutorías pase por ofrecer mayor formación al profesorado, sino de su propia actitud: “Fundamentalmente non depende dos coñecementos, senon da actitude” (Sujeto 135).

b. Análisis comparativo

Consideramos de gran interés conocer además si existen diferencias en el interés mostrado por el profesorado en realizar actividades de formación sobre las temáticas antes expuestas teniendo en consideración diferentes variables, tales como el género, el área de conocimiento, la experiencia docente y la categoría docente.

Para explorar posibles diferencias en función de la variable **género**, se ha procedido al cálculo de la prueba T de Student para la igualdad de medias, en la que se han obtenido los valores que se muestran en la tabla 83 y que nos confirman la existencia de diferencias significativas en el interés de profesores y profesoras por participar en actividades de formación relacionadas con 6 de las 7 temáticas de formación anteriormente expuestas, a excepción del tema “Técnicas como la observación y la entrevista aplicadas a la tutoría”.

Tabla 83. Resultados de la prueba T de Student obtenidos al explorar posibles diferencias en el interés manifestado por profesores y profesoras en participar en diferentes actividades de formación vinculadas a la acción tutorial

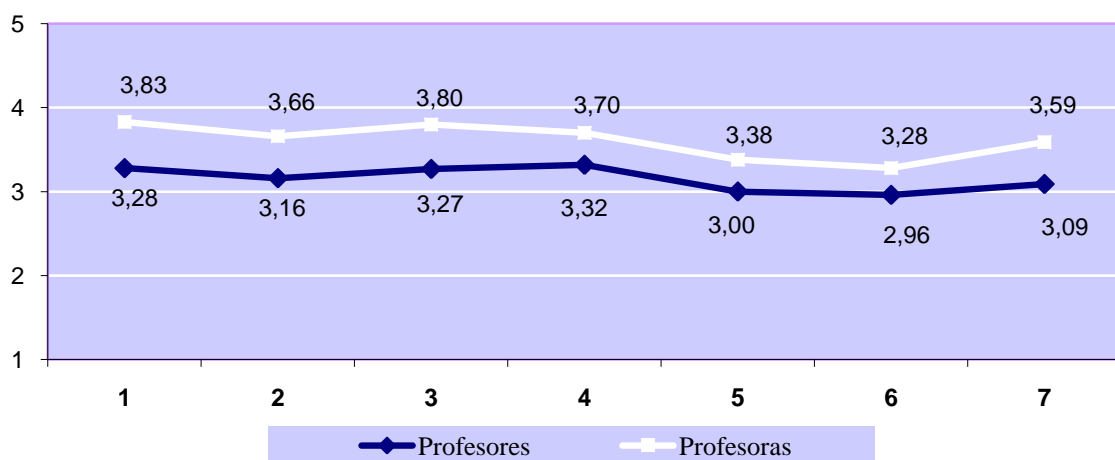
	Valor de t de Student	Sig. (bilateral)
1. Cambios que conlleva el EEES e implicaciones para la tutoría	-3,521	,001**
2. Habilidades para la relación y comunicación en la interacción tutorial	-2,994	,003**
3. Usos y aplicaciones de las TIC para la tutoría	-3,268	,001**
4. Conocimiento de los servicios y recursos a los que derivar al estudiante	-2,583	,010**
5. Asesoramiento tutorial sobre itinerarios formativos y salidas profesionales de la titulación	-2,416	,017*
6. Técnicas como la observación y la entrevista aplicadas a la tutoría	-1,783	,076
7. La planificación y organización de las tutorías	-2,955	,003**

*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05

**La diferencia de medias es significativa al nivel 0,01

Observamos que las profesoras muestran un mayor interés que los hombres en relación a todas las temáticas expuestas (ver gráfico 75). Las mayores diferencias en esta valoración se encuentran en el primero de los ítems “los cambios que conlleva el EEES e implicaciones para la tutoría”, en el que el interés de las mujeres se aproxima a la categoría de respuesta “bastante” (media=3,83), mientras que los hombres superan levemente la categoría de respuesta “regular” (media=3,28).

Gráfico 75. Interés de profesores y profesoras en participar en diferentes actividades de formación



1. Cambios que conlleva el EEES e implicaciones para la tutoría. 2. Habilidades para la relación y comunicación en la interacción tutorial. 3. Usos y aplicaciones de las TIC para la tutoría. 4. Conocimiento de los servicios y recursos a los que derivar al estudiante. 5. Asesoramiento tutorial sobre itinerarios formativos y salidas profesionales de la titulación. 6. Técnicas como la observación y la entrevista aplicadas a la tutoría. 7. La planificación y organización de las tutorías

En el análisis por **área de conocimiento**, los resultados obtenidos al aplicar la prueba estadística de análisis de varianza sólo nos permiten hablar de diferencias significativas en relación al primero de los ítems, el relativo a los “cambios que conlleva el EEES e implicaciones para la tutoría”, con un nivel de significación de 0,05, ya que la probabilidad obtenida (0,042) es menor.

Tabla 84. Resultados de la prueba de análisis de varianza obtenidos al explorar posibles diferencias en el interés mostrado por el profesorado de las diferentes áreas de conocimiento en participar en diferentes actividades de formación vinculadas a la acción tutorial

	Valor de F	Sig. (bilateral)
1. Cambios que conlleva el EEES e implicaciones para la tutoría	2,524	,042*
2. Habilidades para la relación y comunicación en la interacción tutorial	,965	,427
3. Usos y aplicaciones de las TIC para la tutoría	2,156	,075
4. Conocimiento de los servicios y recursos a los que derivar al estudiante	,737	,568
5. Asesoramiento tutorial sobre itinerarios formativos y salidas profesionales de la titulación	,849	,496
6. Técnicas como la observación y la entrevista aplicadas a la tutoría	1,656	,162
7. La planificación y organización de las tutorías	1,254	,289

*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

Al aplicar la prueba HSD de Tukey (ver tabla 85), los resultados obtenidos indican que existen diferencias significativas en el interés mostrado por el profesorado de Humanidades (media=3,81) y el de Ciencias Experimentales (media=3,08) en participar en actividades relacionadas con los cambios que conlleva el EEES para las tutorías, siendo este último el que muestra un menor interés al respecto.

Tabla 85. Resultados de la prueba HSD de Tukey obtenidos al explorar entre qué áreas de conocimiento se perciben diferencias en el interés mostrado por el profesorado en participar en diferentes actividades de formación vinculadas a la acción tutorial

		Área de conocimiento				
		CC. Experiment.	E. Técnicas	CC. Salud	Humanidades	CC. Sociales y J.
Área de conocimiento	\bar{X}	3,08	3,55	3,87	3,81	3,56
CC. Experiment.	3,08				,045*	
E. Técnicas	3,55					
CC. Salud	3,87					
Humanidades	3,81					
CC. Sociales y J.	3,56					

*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

De cara a indagar ahora en las diferencias que pueden llegar a establecerse en función de la **experiencia docente**, se ha aplicado la prueba estadística de análisis de varianza entre los diferentes intervalos en los que se ha distribuido la experiencia docente del profesorado: menos de 5 años, entre 5 y 15, entre 16 y 25 y más de 25. Los resultados obtenidos nos llevan a confirmar la existencia de diferencias significativas en el interés mostrado por el profesorado sólo en relación a dos de las temáticas expuestas, con un nivel de significación del 5%:

- Cambios que conlleva el EEES e implicaciones para la tutoría.
- Asesoramiento tutorial sobre itinerarios formativos y salidas profesionales de la titulación.

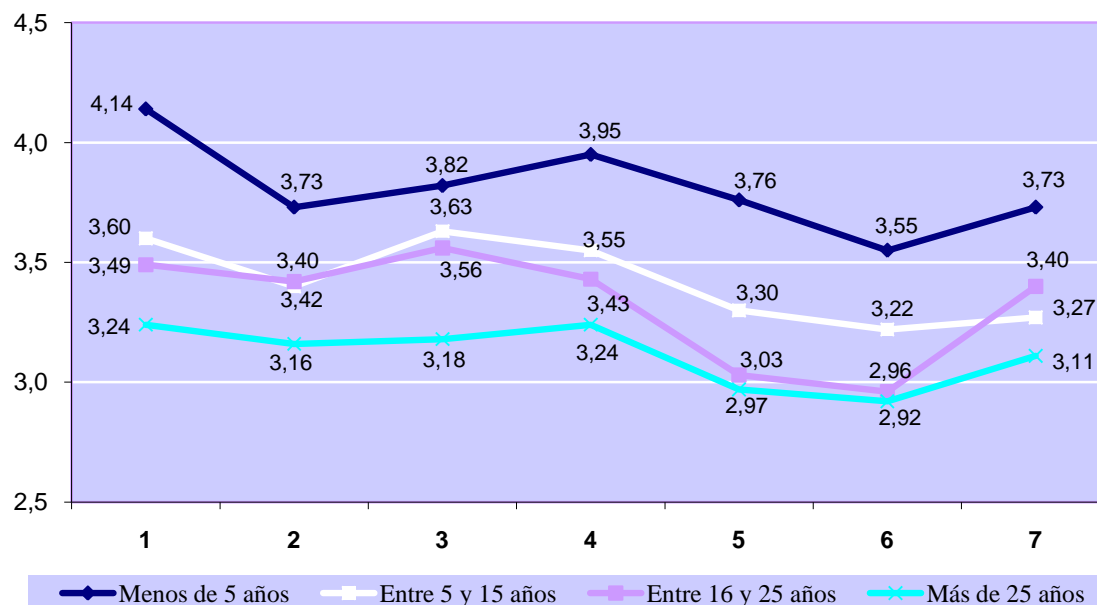
Tabla 86. Resultados de la prueba de análisis de varianza obtenidos al explorar posibles diferencias según experiencia docente en el interés manifestado por el profesorado en participar en diferentes actividades de formación vinculadas a la acción tutorial

	Valor de F	Sig. (bilateral)
1. Cambios que conlleva el EEES e implicaciones para la tutoría	2,860	,038*
2. Habilidades para la relación y comunicación en la interacción tutorial	,987	,400
3. Usos y aplicaciones de las TIC para la tutoría	1,647	,180
4. Conocimiento de los servicios y recursos a los que derivar al estudiante	2,196	,090
5. Asesoramiento tutorial sobre itinerarios formativos y salidas profesionales de la titulación	3,029	,030*
6. Técnicas como la observación y la entrevista aplicadas a la tutoría	1,644	,180
7. La planificación y organización de las tutorías	1,293	,278

*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

A pesar de que las diferencias estadísticamente significativas sólo se establecen en relación a estas dos temáticas, nos gustaría resaltar que en todos los ítems el interés por participar en actividades de formación vinculadas a la acción tutorial descende a medida que aumenta la experiencia docente (ver gráfico 76). Comprobamos pues como es el profesorado cuya experiencia docente es menor son los que en mayor medida indican necesitar formación específica que le ayude en su labor como tutores, posiblemente debido a que no cuentan con la experiencia docente de otros grupos.

Gráfico 76. Interés del profesorado en participar en diferentes actividades de formación vinculadas a la acción tutorial según experiencia docente (medias)



1. Cambios que conlleva el EEES e implicaciones para la tutoría. 2. Habilidades para la relación y comunicación en la interacción tutorial. 3. Usos y aplicaciones de las TIC para la tutoría. 4. Conocimiento de los servicios y recursos a los que derivar al estudiante. 5. Asesoramiento tutorial sobre itinerarios formativos y salidas profesionales de la titulación. 6. Técnicas como la observación y la entrevista aplicadas a la tutoría. 7. Planificación y organización de las tutorías.

Los resultados obtenidos al aplicar la prueba HSD de Tukey (ver tabla 87) en relación a las dos temáticas en las que sí se hallaron diferencias estadísticamente significativas, permiten observar que éstas se establecen entre el grupo de profesores con más experiencia docente y los profesores noveles o con menos experiencia en la docencia universitaria, siendo estos últimos los que muestran un mayor interés.

En este sentido, es el profesorado que tiene menos de 5 años de experiencia como docente el que muestra un mayor interés por formarse en relación a los cambios e implicaciones del EEES para las tutorías (media=4,14), mientras que los profesores con más experiencia docente se muestran menos interesados en recibir formación específica en relación a esta temática (media=3,24).

Del mismo modo, es también al profesorado con menos experiencia al que en mayor medida le interesa formarse sobre como asesorar al alumnado sobre itinerarios formativos y salidas profesionales de la titulación (media=3,76), mientras que los grupos de profesores de mayor experiencia docente son los que menos interés muestran y con los que se establecen estas diferencias: entre 16 y 25 años (media=3,03) y más de 25 años (media=2,97).

Tabla 87. Resultados de la prueba HSD de Tukey obtenidos al explorar entre qué grupos de experiencia docente se perciben diferencias en el interés mostrado por el profesorado en participar en diferentes actividades de formación vinculadas a la acción tutorial

			Menos de 5 años	Entre 5 y 15 años	Entre 16 y 25 años	Más de 25 años
Cambios que conlleva el EEES e implicaciones para la tutoría	Experiencia docente	\bar{X}	4,14	3,60	3,49	3,24
	Menos de 5 años	4,14				,023*
	Entre 5 y 15 años	3,60				
	Entre 16 y 25 años	3,49				
	Más de 25 años	3,24				
Asesoramiento tutorial sobre itinerarios formativos y salidas profesionales de la titulación	Experiencia docente	\bar{X}	3,76	3,30	3,03	2,97
	Menos de 5 años	3,76			,042*	,048*
	Entre 5 y 15 años	3,30				
	Entre 16 y 25 años	3,03				
	Más de 25 años	2,97				

*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

Por último, indagar en las posibles diferencias por **categoría docente**, nos lleva a aplicar la prueba estadística de análisis de varianza (ver tabla 88), cuyos resultados nos indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el interés mostrado por el profesorado en relación a todas las temáticas, con un nivel de significación del 1% en algunos casos ($p_1=0,004$; $p_6=0,005$; $p_7=0,009$) y del 5% en otros ($p_2=0,014$; $p_3=0,048$; $p_4=0,024$; $p_5=0,015$). Para explorar entre qué grupos tienen lugar estas diferencias nos lleva al cálculo de la prueba estadística HSD de Tukey (ver tabla 89).

Tabla 88. Resultados de la prueba de análisis de varianza obtenidos al explorar posibles diferencias según categoría docente en el interés mostrado por el profesorado en participar en diferentes actividades de formación vinculadas a la acción tutorial

	Valor de F	Sig. (bilateral)
1. Cambios que conlleva el EEES e implicaciones para la tutoría	3,938	,004**
2. Habilidades para la relación y comunicación en la interacción tutorial	3,195	,014*
3. Usos y aplicaciones de las TIC para la tutoría	2,335	,048*
4. Conocimiento de los servicios y recursos a los que derivar al estudiante	2,877	,024*
5. Asesoramiento tutorial sobre itinerarios formativos y salidas profesionales de la titulación	3,144	,015*
6. Técnicas como la observación y la entrevista aplicadas a la tutoría	3,889	,005**
7. La planificación y organización de las tutorías	3,468	,009**

*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

**La diferencia de medias es significativa al nivel 0,01.

Tabla 89. Resultados de la prueba HSD de Tukey para explorar entre qué grupos de categoría docente se perciben diferencias en el interés mostrado por el profesorado en participar en diferentes actividades de formación vinculadas a la acción tutorial

			Catedrático	Titular	Contratado doctor	Asociado	Otros
Cambios que conlleva el EEES e implicaciones para la tutoría	Categoría docente	\bar{X}	2,88	3,49	3,90	3,80	3,93
	Catedrático	2,88			,006**		,010**
	Titular	3,49					
	Contratado doctor	3,90					
	Asociado	3,80					
	Otros	3,93					
Habilidades para la relación y comunicación en la interacción tutorial	Categoría docente	\bar{X}	2,72	3,40	3,79	3,20	3,64
	Catedrático	2,72			,008**		
	Titular	3,40					
	Contratado doctor	3,79					
	Asociado	3,20					
	Otros	3,64					
Usos y aplicaciones de las TIC para la tutoría	Categoría docente	\bar{X}	3,08	3,47	3,92	3,50	3,79
	Catedrático	3,08			,046*		
	Titular	3,47					
	Contratado doctor	3,92					
	Asociado	3,50					
	Otros	3,79					
Conocimiento de los servicios y recursos a los que derivar al estudiante	Categoría docente	\bar{X}	3,04	3,47	3,59	4,30	3,71
	Catedrático	3,04				,017*	
	Titular	3,47					
	Contratado doctor	3,59					
	Asociado	4,30					
	Otros	3,71					
Asesoramiento tutorial sobre itinerarios formativos y salidas profesionales de la titulación	Categoría docente	\bar{X}	2,62	3,18	3,18	3,70	3,65
	Catedrático	2,62					,012*
	Titular	3,18					
	Contratado doctor	3,18					
	Asociado	3,70					
	Otros	3,65					
Técnicas como la observación y la entrevista aplicadas a la tutoría	Categoría docente	\bar{X}	2,32	3,16	3,42	2,60	3,43
	Catedrático	2,32		,025*	,008**		,014*
	Titular	3,16					
	Contratado doctor	3,42					
	Asociado	2,60					
	Otros	3,43					
La planificación y organización de las tutorías	Categoría docente	\bar{X}	2,72	3,29	3,84	3,20	3,54
	Catedrático	2,72			,004**		
	Titular	3,29					
	Contratado doctor	3,84					
	Asociado	3,20					
	Otros	3,54					

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

** La diferencia de medias es significativa al nivel .01.

En la mayoría de las temáticas expuestas es el profesorado contratado doctor y la categoría otros -que engloba a los profesores ayudantes doctores, colaboradores, interinos de sustitución y contratados Ramón y Cajal- los que muestran un mayor interés por realizar estas actividades de formación, mientras que el grupo de catedráticos es el que muestra un menor interés. Veamos más concretamente estas diferencias:

1. Cambios que conlleva el EEES e implicaciones para la tutoría: el profesorado contratado y el que se engloba en la categoría “otros” -que se corresponde con el profesorado ayudante y los profesores de sustitución, entre otros- son los grupos que manifiestan un mayor interés en participar en acciones de formación sobre los cambios e implicaciones del EEES para la tutoría (con una media de 3,90 y 3,93 respectivamente); frente al grupo de profesores catedráticos que es el que muestra un menor interés al respecto (media=2,88), manifestándose diferencias significativas entre ellos, con un nivel de significación del 1%.
2. Habilidades para la relación y comunicación en la interacción tutorial: tal y como muestran los resultados obtenidos en la prueba estadística HSD de Tukey, el grupo de catedráticos es de nuevo el que muestra un menor interés por participar en actividades de formación relacionados con esta temática (media=2,72), frente al grupo de profesores contratados doctores, que son los que muestran un mayor interés al respecto (media=3,79). Se manifiestan entre ambos grupos diferencias estadísticamente significativas al nivel del 1%.
3. Usos y aplicaciones de las TIC para la tutoría: de nuevo, las diferencias con un margen de error del 5% se establecen entre el grupo de profesores catedráticos y contratados doctores; siendo el interés que muestran estos últimos (media=3,92) superior al que indican los primeros (media=3,08).
4. Conocimiento de los servicios y recursos a los que derivar al estudiante: esta temática es la que en mayor medida, respecto a todas las demás, interesa a los profesores asociados (media=4,30), frente al grupo de catedráticos que le concede un interés mucho menor (media=3,04), y con el que se manifiestan diferencias significativas a un nivel de significación del 5%.
5. Asesoramiento tutorial sobre itinerarios formativos y salidas profesionales de la titulación: los profesores ayudantes, de sustitución y contratados Ramón y Cajal que se engloban en la categoría “otros” consideran de gran interés recibir formación sobre el asesoramiento al alumnado para la elección de itinerarios

formativos o en relación a las salidas profesionales de la titulación (media=3,65); mientras que el grupo de profesores catedráticos es el menos interesado en esta temática (media=2,62), manifestándose diferencias significativas entre ambos grupos, con una probabilidad de error inferior al 5%.

6. Técnicas como la observación y la entrevista aplicadas a la tutoría: esta temática es la que como vimos, suscitaba un menor interés por parte del profesorado; siendo el grupo de profesores catedráticos el que otorga una menor importancia (media=2,32) respecto a otros grupos con los que tienen lugar diferencias estadísticamente significativas como los profesores titulares (media=3,16), contratados doctores (media=3,42) y por último, la categoría “otros” (media=3,43) que engloba como vimos a profesores ayudantes doctores, colaboradores, interinos de sustitución y contratados Ramón y Cajal.
7. La planificación y organización de las tutorías: de nuevo es el grupo de profesores catedráticos el que manifiesta un menor interés por recibir formación sobre cómo planificar y organizar sus tutorías (media=2,72), manifestándose así diferencias significativa con un margen de error inferior al 1% con el grupo de profesores contratados doctores que es al grupo que mayor interés suscita esta temática (media=3,84)

6.4. Recapitulación de los principales resultados obtenidos (objetivo específico 6)

Los principales resultados obtenidos en relación a este objetivo específico se sintetizan en el cuadro que sigue a continuación.

Cuadro 31. Principales resultados obtenidos en relación al sexto objetivo específico

PRINCIPALES RESULTADOS OBTENIDOS
<p>6.1.Necesidad percibida por el profesorado de recibir formación específica para el desempeño de la función tutorial</p> <ul style="list-style-type: none"> - La mayoría de profesores encuestados (60,2%) indican que sí necesitaría una formación específica, aunque un porcentaje importante (39,8%) considera que por el hecho de ser profesor, está preparado para desempeñar su labor como tutor. - En un análisis comparativo teniendo en consideración diferentes variables se concluye: <ul style="list-style-type: none"> - Género: Son las profesoras las que en mayor medida consideran la necesidad de recibir formación específica que le ayude en su labor tutorial (67,6%), mientras que de sus compañeros, aproximadamente el mismo porcentaje la considera necesaria (52,5%) e innecesaria (47,5%). - En cuanto al área de conocimiento: no se muestran diferencias significativas. - Experiencia y categoría docente: Pese a encontrar diferencias significativas sólo en relación a esta última, constatamos que es el profesorado de mayor experiencia docente y el profesorado catedrático el que en mayor medida indica sentirse preparado para desempeñar su rol como tutor y considera menos necesario recibir formación específica. Contrariamente, es el profesorado con menos experiencia docente (menos de 15 años de experiencia docente y profesores contratados doctores y otras categorías como profesores interinos de sustitución, ayudantes doctores, colaboradores y contratados Ramón y Cajal) el que considera más importancia a esta formación.
<p>6.2.Participación en actividades de formación relacionadas con las tutorías</p> <ul style="list-style-type: none"> - A pesar de que mayoritariamente el profesorado indicaba necesitar formación, menos de la mitad de profesores encuestados (39,8%) ha participado en alguna actividad de formación relacionada con las tutorías. - En un análisis comparativo se constata la existencia de diferencias significativas en la participación en estas actividades de formación según categoría docente, mientras no así en relación a las variables género, área de conocimiento o experiencia docente.

- En cuanto a las diferencias halladas por categoría docente, cabe señalar que es el profesorado contratado doctor el que en mayor medida afirma haber participado de esta formación. Por el contrario, son los profesores titulares y otras categorías como los profesores interinos de sustitución, ayudantes doctores, colaboradores y contratados Ramón y Cajal los que confirman haber participado en menos actividades de formación.
- Las actividades de formación en que participó el profesorado se organizaron mayoritariamente desde el Programa de Formación e Innovación Docente de la Universidad de Santiago de Compostela, por lo que parece constituye el principal recurso de formación al que acude el profesorado para mejorar sus competencias como tutor.

6.3.Participación en actividades de formación relacionadas con las tutorías

- Las actividades de formación en las que el profesorado muestra un mayor interés son las vinculadas a los cambios que supondrán el EEES y las TIC en el desarrollo de la acción tutorial, aunque también muestra interés por conocer los servicios y recursos a los que derivar al estudiante y mejorar sus habilidades para la relación y comunicación en la interacción tutorial. Algunos profesores encuestados indican que, a pesar de que las temáticas son de interés, no tienen suficiente tiempo para realizar esta formación.
- En un análisis comparativo, se han encontrado diferencias significativas por género, área de conocimiento, experiencia y categoría docente en el interés que muestra el profesorado por recibir formación sobre las diferentes temáticas.
 - Género: Se han encontrado diferencias significativas en 6 de los 7 temas expuestos para ser valorados por el profesorado. Son las profesoras las que muestran un mayor interés en todos ellos.
 - Área de conocimiento: sólo se muestran diferencias en relación a la temática “cambios que conlleva el EEES e implicaciones para la tutoría”, siendo el profesorado de Humanidades el que indica un mayor interés de recibir formación al respecto, mientras el profesorado de Ciencias Experimentales es el que menos interés muestra.
 - Experiencia docente: El interés por participar en las diferentes actividades de formación vinculadas a la acción tutorial desciende a medida que aumenta la experiencia docente, aunque sólo se establecen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las temáticas: “Cambios que conlleva el EEES e implicaciones para la tutoría” y “Asesoramiento tutorial sobre itinerarios formativos y salidas profesionales de la titulación”.
 - Categoría docente: las diferencias se establecen fundamentalmente entre el grupo de profesores catedráticos (que es el que muestra un menor interés en participar en estas actividades de formación) y otros grupos cuya experiencia docente es menor como los profesores contratados y otras categorías docentes como profesores interinos de sustitución, ayudantes doctores, colaboradores y contratados Ramón y Cajal (cuyo interés es mayor).

7. PERCEPCIÓN DE ALUMNADO Y PROFESORADO SOBRE LA INCORPORACIÓN DE UNA NUEVA MODALIDAD DE TUTORÍA: PERSONALIZADA O DE CARRERA

La tutoría de carrera, también denominada individualizada o personalizada surge, como adelantamos con anterioridad, frente a una visión muy burocratizada de la tutoría que daba respuesta sólo a aspectos vinculados a la materia que impartía el profesor, es decir, exclusivamente relacionada con aspectos académicos. Se entiende como un proceso de acompañamiento que realiza un profesor con un grupo reducido de estudiantes desde su ingreso en la universidad hasta que finalice sus estudios universitarios, a lo largo de todo el ciclo formativo. Persigue mejorar el proceso formativo del alumno, pero también facilitar una mejor adaptación a la universidad y ayudarle a planificar su futuro académico y profesional, apoyándole en la toma de decisiones que al respecto efectúen.

Partiendo del hecho de que son muchas las universidades de nuestro país que están potenciando esta modalidad de tutoría y teniendo en cuenta la iniciativa desarrollada desde la USC en algunos centros y facultades relativa a las tutorías individualizadas (ver capítulo dos del presente trabajo de investigación), consideramos fundamental conocer cuál es la valoración que alumnado y profesorado de la USC otorgan a diferentes cuestiones, tales como la importancia de contar con estas iniciativas tutoriales en nuestra universidad para la formación y orientación del alumnado y la intención de ambos colectivos de participar en esta modalidad tutorial, así como en el caso del alumnado, las razones por las cuales se animarían a hacerlo y en el caso del profesorado, los motivos y condicionantes que le llevarían a esta participación.

Del mismo modo, consideramos de gran relevancia conocer el grado de conocimiento y participación del alumnado en relación a diferentes programas de tutoría desarrollados desde la USC, así como, en el caso de haber participado, su satisfacción con la experiencia.

En este sentido, forma parte de nuestra investigación el objetivo específico 7 que se presenta a continuación y al que trataremos de dar respuesta en el presente apartado.

Conocer y comparar la percepción de profesorado y alumnado sobre la incorporación de una nueva modalidad de tutoría: personalizada o de carrera; así como indagar en el grado de conocimiento, participación y satisfacción del alumnado con diferentes iniciativas de la USC: *Programa de tutorías personalizadas*, *Programa “Compañero-tutor”* y *Programa de Acompañamiento a Estudiantes Extranjeros (PAEE)*.

Para dar respuesta a este objetivo se analizan las preguntas 31 y 32 del cuestionario de profesorado y 23 y 24 del de alumnado y el presente apartado se estructura como sigue:

Cuadro 32. Estructura de la exposición de los resultados en relación al séptimo objetivo específico

SUBAPARTADOS	ANÁLISIS DESCRIPTIVOS (MUESTRA)	ANÁLISIS COMPARATIVOS
7.1. Importancia que profesorado y alumnado conceden a las tutorías personalizadas o de carrera e interés de ambos en participar en las mismas.	Alumnado	-----
	Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Área de conocimiento - Experiencia docente - Categoría docente
7.2. Valoración del alumnado sobre diferentes programas de tutoría desarrollados desde la USC: grado de conocimiento, participación y satisfacción con el programa en caso de haber participado.	Alumnado	-----

7.1. Importancia que profesorado y alumnado conceden a las tutorías personalizadas o de carrera e interés de ambos en participar en las mismas

En primer lugar se preguntó a alumnado y profesorado si consideraba importante contar con tutorías personalizadas o de carrera de cara a mejorar la formación y orientación del alumnado, en una escala con 5 alternativas de respuesta (de nada importante=1 a muy importante=5).

7.1.1. Importancia e interés que muestra el alumnado

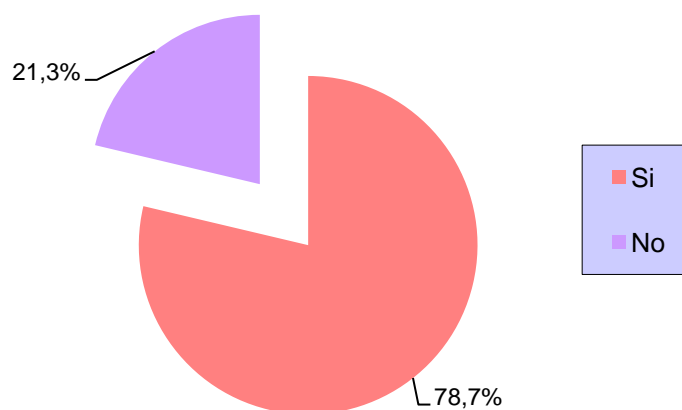
La mayoría de alumnado (79,2%) considera la iniciativa de las tutorías personalizadas o de carrera necesarias (47,0%) y muy necesarias (32,2%) para su formación y orientación; así lo confirma también la media obtenida (4,02). Por tanto, comprobamos, en un primer acercamiento, que el alumnado se muestra receptivo a esta nueva modalidad tutorial.

Tabla 90. Importancia que el alumnado concede al hecho de contar con tutorías personalizadas o de carrera para su formación y orientación

Estadísticos descriptivos		Porcentajes				
\bar{X}	S	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
4,02	0,919	2,2	4,7	14,0	47,0	32,2

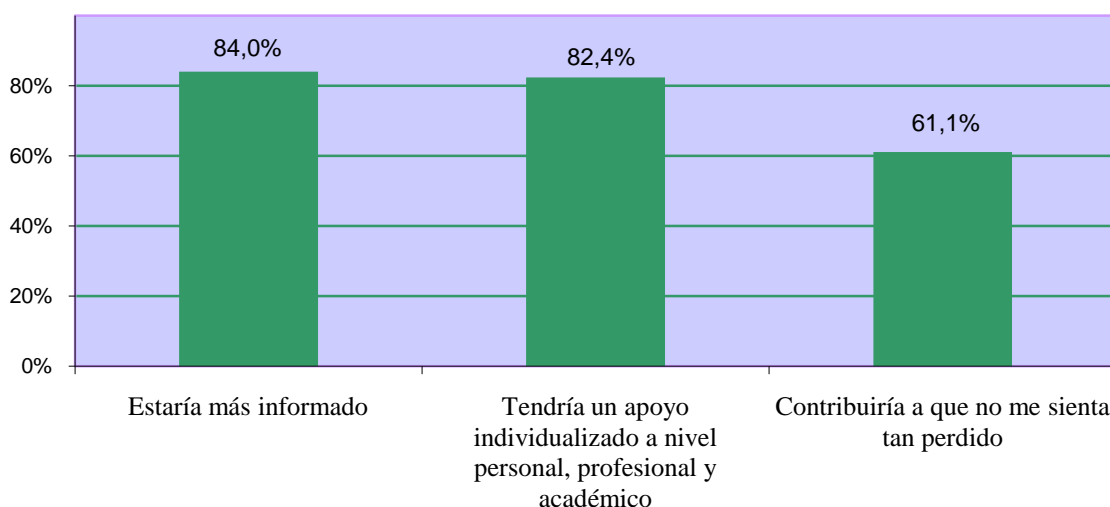
El alumnado encuestado muestra además mayoritariamente su interés en participar en esta modalidad de tutorías (78,7%), mientras que el 21,3% señala lo contrario.

Gráfico 77. Interés del alumnado en participar en las tutorías personalizadas o de carrera



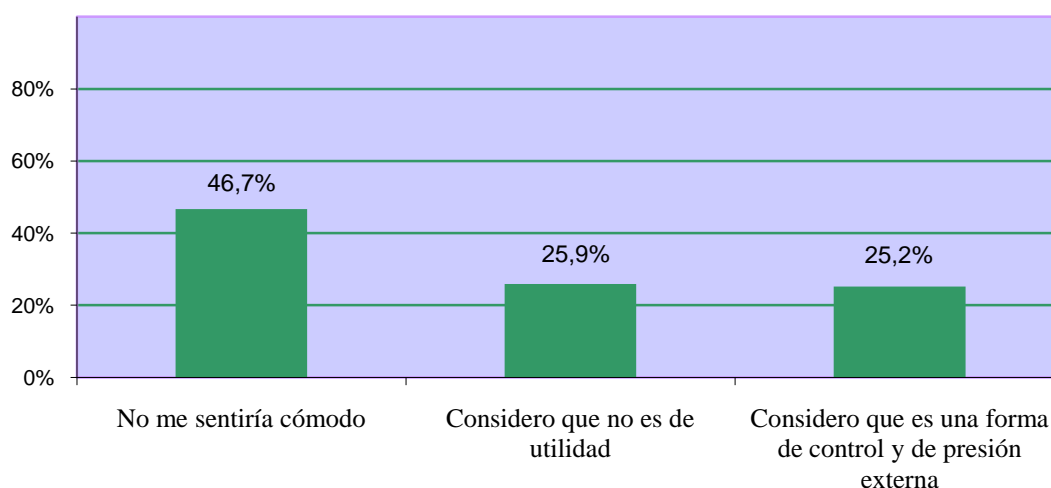
Del alumnado que indicó que sí participaría en las tutorías de carrera, el 84,0% (N=419), tal y como observamos en el gráfico 78, señala que lo haría para estar más informado, el 82,4% (N=411) indica además que así tendría un apoyo individualizado a nivel personal, profesional y académico, y por último, el 61,1% (N=305) considera que así se sentiría menos perdido.

Gráfico 78. Motivos del alumnado para participar en las tutorías personalizadas o de carrera



De los 135 alumnos encuestados que no participarían en esta modalidad de tutoría, el 46,7% (N=63) señala principalmente que no lo haría porque no se sentiría cómodo exponiendo sus dudas al profesor, el 25,9% (N=35) considera que no le sería de utilidad y el 25,2% (N=34) opina que esta es una forma de control y de presión externa.

Gráfico 79. Motivos del alumnado para no participar en las tutorías personalizadas o de carrera



7.1.2. Importancia e interés que muestra el profesorado

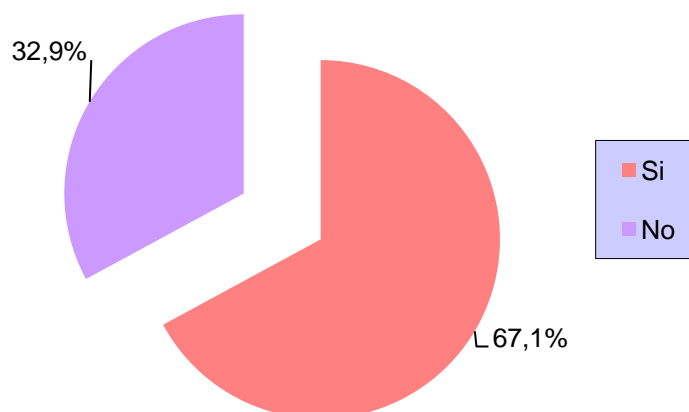
En cuanto a la opinión del profesorado sobre la importancia de contar con tutorías personalizadas o de carrera para mejorar la formación y orientación del alumnado, la media obtenida también es elevada (3,83); de hecho, al analizar los porcentajes en torno a cada una de las opciones de respuesta comprobamos que la mayoría considera esta iniciativa necesaria (57,1%) y muy necesaria (18,9%). Sólo el 9,0% considera que esta iniciativa es poco (5,7%) o nada necesaria (3,3%).

Tabla 91. Importancia que el profesorado concede al hecho de contar con tutorías personalizadas o de carrera para la formación y orientación del alumnado

Estadísticos descriptivos		Porcentajes				
\bar{X}	S	Nada necesaria	Poco necesaria	Indiferente	Bastante necesaria	Muy necesaria
3,83	0,915	3,3	5,7	15,1	57,1	18,9

Del mismo modo, también se preguntó al profesorado su interés en participar en una iniciativa de tutorías personalizadas o de carrera. Los resultados obtenidos (ver gráfico 80), demuestran que la mayoría de profesores (67,1%) afirma que participaría en esta modalidad tutorial, mientras que casi un tercio de encuestados señala que no lo haría. Vemos, por tanto, que un porcentaje menor de profesorado, respecto a los datos obtenidos en la muestra de alumnado, participaría en las tutorías personalizadas o de carrera.

Gráfico 80. Interés del profesorado en participar en las tutorías personalizadas o de carrera



En este caso hemos considerado además importante conocer si el interés del profesorado varía en función de variables como el área de conocimiento, la experiencia docente y la categoría docente. Para ello, hemos procedido a aplicar la prueba estadística Chi cuadrado, cuyos resultados (ver tabla 92), indican que sólo existen diferencias estadísticamente significativas en el interés mostrado por el profesorado que pertenece a diferente categoría docente -con un nivel de significación del 5%-, pero no en lo que respecta al área de conocimiento y la experiencia docente.

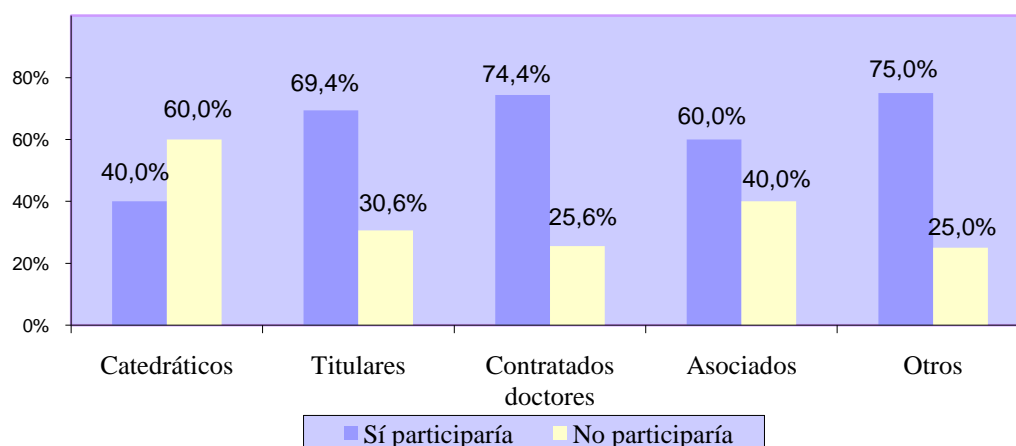
Tabla 92. Resultados de la prueba Chi-cuadrado aplicada para explorar posibles diferencias en el interés del profesorado en participar en las tutorías personalizadas o de carrera al tener en consideración las variables área de conocimiento, experiencia docente y categoría docente

Interés del profesorado en participar en las tutorías personalizadas o de carrera según:	Chi-cuadrado de Pearson		
	Valor	gl	Sig. (bilateral)
Área de conocimiento	1,057	4	,901
Experiencia docente	3,051	3	,384
Categoría docente	10,532	4	,032*

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

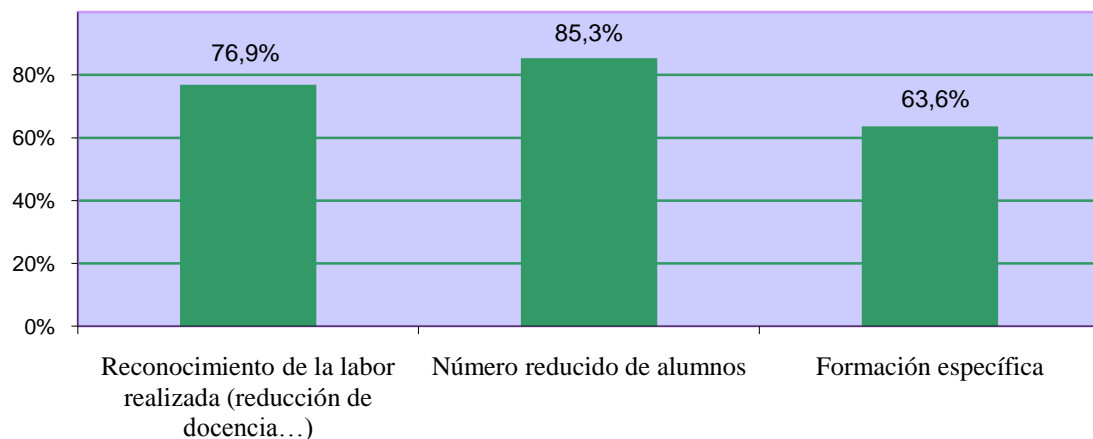
Si profundizamos en las diferencias por **categoría docente** (ver gráfico 81) comprobamos que es el profesorado contratado doctor y la categoría “otros” -que engloba a profesores interinos de sustitución, ayudantes doctores, colaboradores y contratados Ramón y Cajal- los que muestran un mayor interés en participar en las tutorías personalizadas o de carrera (74,4% y 75,0%, respectivamente), mientras que los profesores catedráticos constituyen el único grupo en que la mayoría (60,0%) indica que no participarían en esta modalidad tutorial.

Gráfico 81. Interés del profesorado en participar en las tutorías de carrera según categoría docente



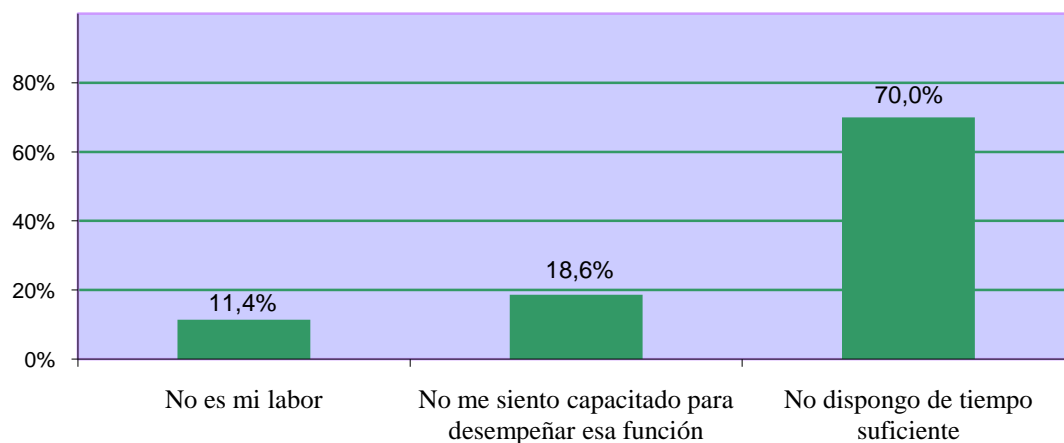
Respecto a los condicionantes para participar en esta iniciativa comprobamos que, del total de profesores que sí participarían en el programa, el 85,3% (N=122) afirma que lo haría siempre que el número de alumnos tutorizados fuese reducido; el 76,9% (N=110) condicionan su participación a que se reconozca la labor realizada, como por ejemplo, reduciendo el número de horas de docencia, y un porcentaje ligeramente menor (63,6%; N=91) señala que necesitaría formación específica para desempeñar esta labor.

Gráfico 82. Condicionantes del profesorado para participar en las tutorías personalizadas o de carrera



Por otro lado, del total de profesorado que no participaría en el programa, la mayoría (70,0%; N=49) argumenta que no lo haría porque no dispone de tiempo suficiente, mientras que un porcentaje mucho menor, el 18,6% (N=13) indica que no participaría porque no se siente capacitado para desempeñar esta labor y, por último, el 11,4% (N=8) indica que no lo haría porque considera que no es su labor.

Gráfico 83. Motivos por los que el profesorado no participaría en las tutorías personalizadas o de carrera

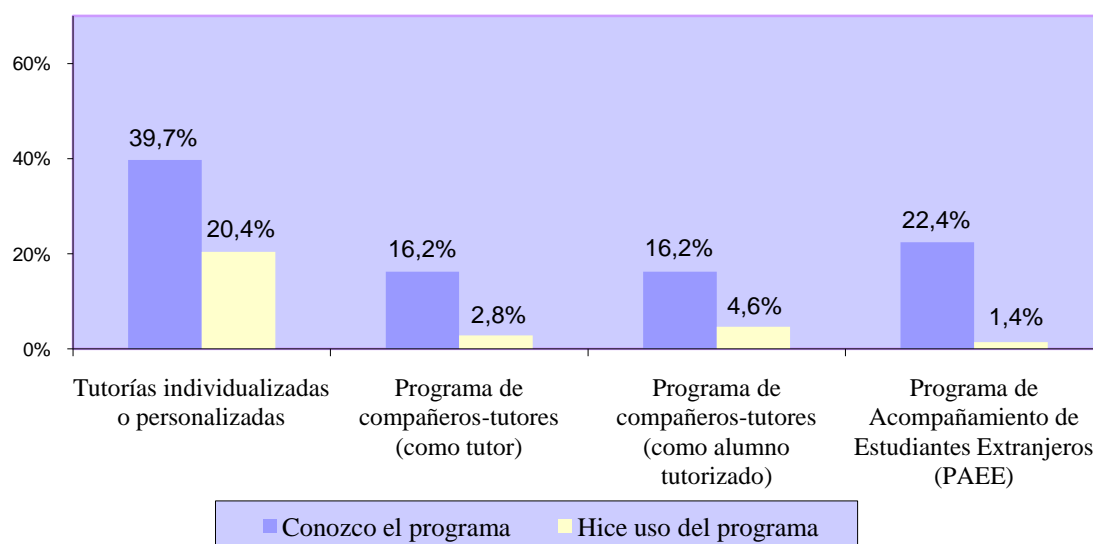


7.2. Valoración del alumnado sobre diferentes programas de tutoría desarrollados desde la USC: grado de conocimiento, participación y satisfacción con el programa en caso de haber participado

Como ya se indicó con anterioridad, desde la Universidad de Santiago de Compostela se están desarrollando diferentes iniciativas o programas vinculados a la mejora de la orientación que recibe el alumnado. Destacamos al respecto en primer lugar la tutoría que voluntariamente ejerce un profesor con un grupo de alumnos en los primeros años de carrera para apoyarles en aspectos académicos, profesionales e incluso personales (tutorías individualizadas o personalizadas); en segundo lugar la labor de apoyo que ejercen los compañeros de titulación de últimos cursos con los alumnos de primer curso (programa de compañeros-tutores); y por último, el Programa de Acompañamiento de Estudiantes Extranjeros, en el que estudiantes voluntarios del programa proporcionan orientación y apoyo a estudiantes extranjeros que llegan a la USC a través de programas de intercambio; con la finalidad de facilitar su adaptación tanto a la propia universidad como al entorno. En la actualidad los dos primeros programas únicamente se desarrollan en algunos centros.

Considerábamos de gran interés indagar si el alumnado conoce estos programas e iniciativas, si había participado en alguno de ellos, y en el caso de ser así, cuál es la satisfacción que manifiesta con dicho programa. Los resultados obtenidos figuran en el gráfico 84 y la tabla 93 que se presentan a continuación.

Gráfico 84. Conocimiento y participación del alumnado en diferentes iniciativas y programas de orientación y tutoría desarrollados desde la USC



Respecto a la primera de las iniciativas, las “tutorías individualizadas o personalizadas”, el 39,7% de los encuestados afirma conocerlo, aunque sólo el 20,4% indica haber participado en él. De éstos últimos, es decir, del alumnado que realmente ha participado en el programa, casi la mitad, el 46,3%, se muestran satisfechos (37,5%) o muy satisfechos (8,8%), mientras que el 36,0% señala la opción de respuesta “regular” y el 17,7% restante indica estar poco (9,6%) o nada satisfecho (8,1%) con el programa.

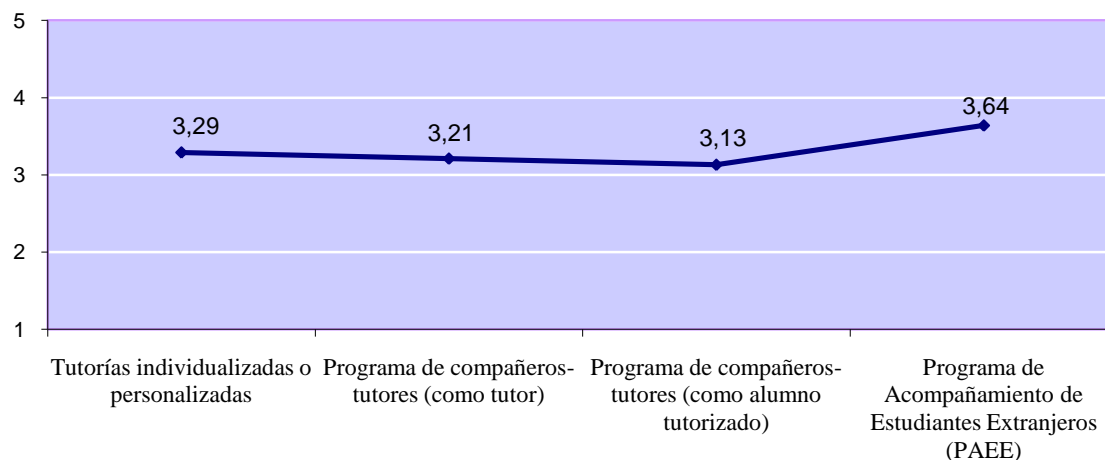
En cuanto a la iniciativa de tutoría entre iguales, el “Programa de compañeros-tutores”, un bajo porcentaje de encuestados, el 16,2%, afirma conocerlo, aunque un porcentaje mucho menor ha participado activamente en él: de hecho, sólo 18 alumnos (2,8%) confirman haber participado como compañeros-tutores y el 4,6% (N=30) como alumnos tutorizados. El grado de satisfacción de los alumnos que han participado en el programa -teniendo en cuenta la escala de respuesta en la que 1=nada satisfecho y 5=muy satisfecho- recibe una valoración media ligeramente superior al valor “3-regular”, tanto en el caso de alumnado-tutor (media=3,21) como el de alumnado tutorizado (media=3,13).

Por último, respecto al “Programa de Acompañamiento de Estudiantes Extranjeros” (PAEE), el 22,4% (N=146) de alumnos encuestados conocen el programa, pero sólo 9 alumnos (1,4%) confirman haber participado en él. De éstos, la mayoría (72,7%) se muestra bastante (54,5%; N=6) y muy satisfechos (18,2%; N=2) con la experiencia. La media obtenida al respecto es de 3,64.

Tabla 93. Satisfacción del alumnado con diferentes iniciativas y programas desarrolladas por la USC en relación a las tutorías (en el caso de haber participado)

	ESTADÍSTICOS		FRECUENCIAS Y PORCENTAJES					
	\bar{X}	S	f / %	Nada (1)	Poco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
Tutorías individualizadas o personalizadas	3,29	1,034	f	11	13	49	51	12
			%	8,1	9,6	36,0	37,5	8,8
Compañeros-tutores (como tutor)	3,21	1,134	f	2	3	4	9	1
			%	10,5	15,8	21,1	47,4	5,3
Programa de compañeros-tutores (como alumno tutorizado)	3,13	1,231	f	5	3	9	11	3
			%	16,1	9,7	29,0	35,5	9,7
Programa de Acompañamiento de Estudiantes Extranjeros (PAEE)	3,64	1,206	f	1	1	1	6	2
			%	9,1	9,1	9,1	54,5	18,2

Gráfico 85. Satisfacción del alumnado con diferentes iniciativas y programas desarrolladas por la USC en relación a las tutorías (en el caso de haber participado) (medias)



Los resultados obtenidos constatan por tanto que la mayoría de alumnado encuestado desconoce los programas antes señalados, lo que puede deberse en gran medida a que algunos de ellos, como las tutorías personalizadas y el programa de compañeros-tutores sólo se están desarrollando en algunos centros de la Universidad de Santiago de Compostela, por lo que la oportunidad de participar en ellos no es igual para todo el alumnado. Del mismo modo, se comprueba que la satisfacción del alumnado con estos programas se encuentra en torno a la categoría de respuesta “regular”, a excepción del Programa de Acompañamiento a Estudiantes Extranjeros (PAEE) que se sitúa próximo a la opción de respuesta “bastante satisfecho”. Aunque no era nuestro objetivo en este trabajo profundizar en el desarrollo de estos programas, consideramos de gran interés de cara a futuros trabajos de investigación indagar en el desarrollo de los mismos.

7.3. Recapitulación de los principales resultados obtenidos (objetivo específico 7)

Los principales resultados obtenidos en relación al séptimo objetivo específico se sintetizan en el cuadro que se adjunta a continuación.

Cuadro 33. Principales resultados obtenidos en relación al séptimo objetivo específico

PRINCIPALES RESULTADOS OBTENIDOS
<p>7.1. Importancia que profesorado y alumnado conceden al hecho de contar con tutorías personalizadas o de carrera e interés de ambos en participar en las mismas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - La gran mayoría de alumnado (79,2%) y profesorado (76,0%) considera la iniciativa de las tutorías personalizadas o de carrera necesaria y muy necesaria para la formación y orientación del alumnado. Del mismo modo, ambos muestran su interés en participar en esta modalidad tutorial (78,7% de alumnado y 67,1% de profesorado). - Respecto a los motivos por los que el alumnado participaría o no en las tutorías de materia: <ul style="list-style-type: none"> - Del alumnado que indicó que sí participaría en las tutorías de carrera, la gran mayoría señala que lo haría para estar más informado y para contar con un apoyo individualizado a nivel personal, profesional y académico. - Del alumnado que no participaría en ellas, señalan que no lo harían fundamentalmente porque no se sentirían cómodos exponiendo sus dudas al profesorado. - Respecto a los motivos por los que el alumnado participaría o no en las tutorías de materia: <ul style="list-style-type: none"> - Del profesorado que participaría en esta iniciativa, la gran mayoría indica que lo haría siempre que el número de alumnos tutorizados fuese reducido y si se reconoce la labor realizada como por ejemplo reduciendo el número de horas de docencia. En menor medida, también indica que sería necesario recibir formación específica que le ayudase en esta labor. - Del profesorado que no participaría, la mayoría argumenta que no dispone de tiempo suficiente.
<p>7.2. Valoración del alumnado sobre diferentes programas de tutoría desarrollados desde la USC: grado de conocimiento, participación y satisfacción con el programa en caso de haber participado.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - La mayoría de alumnado encuestado desconoce los programas que desde la Universidad de Santiago de Compostela se están desarrollando: las tutorías personalizadas, el programa de compañeros-tutores (tutoría entre iguales) y el

Programa de Acompañamiento de Estudiantes Extranjeros. Este desconocimiento puede deberse en gran medida a que las tutorías personalizadas y el programa de compañeros-tutores sólo se están desarrollando en algunos centros de la Universidad de Santiago de Compostela, por lo que en algunas de las facultades el alumnado no tiene oportunidad de participar en ellos.

- La participación es en todos los programas muy baja: en torno al 20% del alumnado encuestado indica haber participado en las tutorías personalizadas, mientras que en la tutoría de iguales y el Programa de Acompañamiento de Estudiantes Extranjeros no supera el 5%.
- La satisfacción del alumnado con estos programas –en el caso de aquellos que han participado- está en torno a la categoría de respuesta “regular”, a excepción del Programa de Acompañamiento a Estudiantes Extranjeros (PAEE) que se sitúa próximo a la opción de respuesta “bastante satisfecho”.

8. PERCEPCIÓN DE ALUMNADO Y PROFESORADO SOBRE DIFERENTES PROPUESTAS PARA MEJORAR LAS TUTORÍAS

Además de conocer la percepción de profesorado y alumnado acerca de diferentes cuestiones relativas al funcionamiento actual de las tutorías hemos querido conocer qué elementos podrían mejorar el desarrollo de las tutorías en opinión de los principales protagonistas, tratando así de responder al objetivo específico 8:

Valorar la importancia que profesorado y alumnado conceden a diferentes propuestas para mejorar la acción tutorial, comparando la opinión dada por ambos colectivos, así como explorar posibles diferencias en la muestra del profesorado al tener en consideración las variables área de conocimiento, experiencia docente y categoría docente.

Para ello, se ha planteado la pregunta 33 del cuestionario de profesorado y 26 del cuestionario de alumnado, en las que se solicita a ambos colectivos que valoren su grado de acuerdo con propuestas que podrían mejorar el desarrollo actual de las tutorías, en una escala de 5 categorías de respuesta (de nada de acuerdo=1 a muy de acuerdo=5). Se incluye también la opción “otros cambios que introduciría” para que realicen propuestas que no queden recogidas en los ítems expuestos. Las valoraciones obtenidas son analizadas en el presente apartado, que se estructura como sigue:

Cuadro 34. Estructura de la exposición de los resultados en relación al octavo objetivo específico

SUBAPARTADOS	ANÁLISIS DESCRIPTIVOS (MUESTRA)	ANÁLISIS COMPARATIVOS
9.1. Propuestas de mejora según el alumnado	Alumnado	-----
9.2. Propuestas de mejora según el profesorado	Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Área de conocimiento - Experiencia docente - Categoría docente
9.3. Comparativa de la valoración dada por alumnado y profesorado sobre diferentes propuestas para mejorar la acción tutorial	-----	Comparativa de alumnado y profesorado

8.1. Propuestas de mejora según el alumnado

En primer lugar se analizan los resultados obtenidos de la muestra de alumnado, tomando en consideración los datos que se recogen en la tabla 94 y el gráfico 86 que siguen a continuación.

Tabla 94. Valoración del alumnado sobre algunas propuestas de mejora para las tutorías

PROPUESTAS DE MEJORA	ESTADÍSTICOS		FRECUENCIAS Y PORCENTAJES					
	\bar{X}	S	f / %	Nada (1)	Poco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
Informar a los estudiantes de los beneficios que nos puede reportar la tutoría	3,69	1,091	f	32	45	182	210	171
			%	5,0	7,0	28,4	32,8	26,7
Incluir tutorías obligatorias	2,62	1,305	f	165	152	156	100	68
			%	25,7	23,7	24,3	15,6	10,6
Disminuir el número de alumnos por grupo y profesor	3,37	1,323	f	78	84	166	146	167
			%	12,2	13,1	25,9	22,8	26,1
Estimular el interés del alumnado por las tutorías	3,85	,990	f	14	41	142	235	177
			%	2,3	6,7	23,3	38,6	29,1
Proporcionar formación a profesorado para realizar las actividades tutoriales	3,73	1,068	f	30	42	167	231	170
			%	4,7	6,6	26,1	36,1	26,6
Evitar que coincidan las tutorías con otras actividades obligatorias (clases...)	4,41	,905	f	14	14	58	161	393
			%	2,2	2,2	9,1	25,2	61,4
Si el profesorado fuese más accesible	3,79	1,065	f	28	42	152	236	184
			%	4,4	6,5	23,7	36,8	28,7
Si el profesorado mostrase un mayor interés por la tutoría	3,76	1,089	f	28	49	158	217	187
			%	4,4	7,7	24,7	34,0	29,3
Poder elegir tutor en las tutorías personalizadas	3,79	1,186	f	36	54	125	178	216
			%	5,9	8,9	20,5	29,2	35,5
Promover las tutorías entre iguales	3,41	1,217	f	54	77	180	159	136
			%	8,9	12,7	29,7	26,2	22,4
Fomentar iniciativas institucionales (Dpto., Facultad, Universidad) para la dinamización de las tutorías	3,34	1,126	f	46	72	220	161	104
			%	7,6	11,9	36,5	26,7	17,2

Gráfico 86. Valoración del alumnado sobre algunas propuestas de mejora para las tutorías (medias)



Las propuestas más valoradas por el alumnado son, en primer lugar y con una diferencia importante respecto a las restantes, la de evitar que coincidan las tutorías con otras actividades obligatorias como las clases (media=4,41). En este sentido, el 86,6% del alumnado se muestran bastante (25,2%) o muy de acuerdo (61,4%) con que esta propuesta mejoraría las tutorías. Estos resultados refuerzan por tanto los datos obtenidos cuando se preguntaba al alumnado por las principales razones que dificultan un mayor aprovechamiento de las tutorías de materia, donde la incompatibilidad de horarios figuraba como uno de los principales impedimentos.

En segundo lugar, el alumnado también muestra un gran acuerdo con la necesidad de estimular el interés de los alumnos por las tutorías (media=3,85) y con que se les informe de los beneficios que la tutoría puede reportarle (media=3,69).

Del mismo modo, el alumnado valora como un elemento importante de mejora la actitud del profesorado, considerando que las tutorías mejorarían si éste “fuese más accesible” (media=3,79) y “mostrase un mayor interés por la tutoría” (media=3,76). También en relación al rol del profesor tutor, el 62,7% del alumnado señala estar bastante (36,1%) y muy de acuerdo (26,6%) con que proporcionar formación al profesorado para realizar las actividades tutoriales constituiría un elemento de mejora (media=3,73).

Con una valoración también elevada, el alumnado considera que las tutorías, las personalizadas o individualizadas en este caso (iniciativa de tutorías de carrera), mejorarían si pudiesen elegir el tutor en (media=3,79); de hecho, el 64,7% se muestra bastante (29,2%) y muy de acuerdo (35,5%) al respecto.

Además de estas propuestas, el alumnado también considera que podrían mejorar las tutorías (de mayor a menor valoración media) las siguientes propuestas: promover las tutorías entre iguales (media=3,41), disminuir el número de alumnos por grupo y profesor (media=3,37) y fomentar iniciativas institucionales a través del Departamento, la Facultad o Universidad para dinamizar las tutorías (media=3,34).

Por último, la alternativa de incluir tutorías obligatorias (media=2,62) es la que suscita una mayor diversidad de opiniones, tal y como refleja la desviación típica ($S=1,305$), aunque casi la mitad del alumnado muestra su desacuerdo con que este hecho mejore la tutoría: el 49,4% del alumnado indica estar poco (23,7%) o nada de acuerdo (25,7%) con este ítem. Sólo el 26,2% se muestra bastante (15,6%) o muy de acuerdo (10,6%) con esta propuesta.

En el análisis de las respuestas dadas por el alumnado a la última pregunta del cuestionario, en el que se pide que indique qué otros cambios introduciría para mejorar la tutoría en la universidad, constatamos que 71 de los 653 alumnos encuestados (10,87%) incluyen nuevas propuestas o reafirman otras ya recogidas en los ítems anteriores. Una vez efectuado el análisis de sus aportaciones, cabe señalar que

mayoritariamente inciden de nuevo en aquellas propuestas (ítems) que también son consideradas como más importantes (cuya media es mayor) anteriormente⁴².

Casi la mitad de alumnos que respondieron a esta pregunta abierta centra sus alternativas de mejora en los horarios de tutoría del alumnado (47,9%), concretamente considera que las tutorías mejorarían si el profesorado cumpliera su horario de tutorías (22,5%), si estos horarios no coincidiesen con otras actividades académicas como las clases (15,5%) e incluso si se aumentase el número de horas de tutoría del profesor (9,9%). En este sentido se pronuncian algunos de los alumnos en relación a estas propuestas: “Entendo que ás veces os profesores non teñen tempo para atendernos de un en un, pero deberían ter un horario de tutorías máis amplo”; “Adecuaría as horas para que todos os alumnos poidan acudir sen que lles coincidan coas clases”; “Que o horario de tutorías se cumprise, obligatorio!”; “Que os profesores respeten o horario oficial e que non antepoñan outras cuestións profesionais á clase ou tutorías”.

En segundo lugar, otros encuestados (25,3%) consideran que sería necesario que el profesorado se mostrase más accesible y un mayor interés por tutorizar al alumnado: “Que os titores fosen máis cercanos, non tan distantes”; “Lo más importante para que un alumno vaya a las tutorías es la actitud receptiva del profesor, opino que el resto de motivos vienen dados por esta actividad”; “Muchos profesores no cumplen el horario, o cuando están te atienden de mala gana sin dar solución a tus problemas”; “Fundamental que o tutor sexa accesible ó alumno (...) que se interese polos problemas”; “Básicamente como queda reflectado no cadro anterior, a mellora das tutorías pasa directamente por un maior interese do profesorado nas mesmas (...) é o que máis pode animar ao alumnado a asistir”; “Maior interese por parte do profesorado para atender ao seu alumnado tanto na materia que imparte, como no ámbito profesional e sempre de maneira individualizada”.

Otro grupo de alumnos (22,5%) también plantean la necesidad de recibir más información y orientación sobre las alternativas académicas (otros estudios, posgrados,...) y profesionales (salidas profesionales, prácticas...) fundamentalmente en los últimos años de carrera. No limitan esta intervención a la acción del tutor sino que consideran también la acción de los servicios de orientación e información al alumnado; e incluso inciden en la necesidad de que se les informe de quién puede proporcionarles

⁴² Los porcentajes se refieren al total de 71 alumnos que han dado sus valoraciones en esta pregunta abierta.

esta ayuda. Algunas de las respuestas son las siguientes: “Creo que é necesario informar máis aos alumnos de a quen se deben dirixir para resolver dúbidas puntuais sobre temas relacionados coa carreira e os itinerarios, non dunha materia específica”; “Maior información personalizada das saídas profesionais”; “Máis información tanto a nivel da asignatura e sobre todo a nivel de orientación profesional”

En este sentido, también solicitan que se fomenten las tutorías personalizadas o de carrera (9,9%): “Fomento das titorías personalizadas”; “Ter un profesor ao longo de toda a carreira que actúe como titor e asesore, porque é a forma en que tería unha información máis completa sobre o alumno e axudaría mellor”.

También solicitan en algunos casos que el profesorado haga un mayor uso de las TIC (7,0%), fundamentalmente, en lo que se refiere al Campus Virtual; como espacio que facilita la consulta de dudas concretas al profesor-tutor de cada materia: “Mellorar a atención dos profesores no Campus Virtual (moitos non fan caso aos e-mails ou tardan demasiado)”; “Uso obligatorio por parte dos docentes das ferramentas TIC”; “Obligar a ter USC Virtual tódalas materias”.

Por último, algunos alumnos también sugieren que el profesorado sea justo y ecuánime en el trato a todos los alumnos, que fomenten el uso de las tutorías; que sirvan para motivar al alumnado al estudio, que se dejen los horarios de tutoría en la fotocopiadora y que el número de alumnos por grupo sea menor. Dos de los alumnos también indican que es necesario que se evalúen las tutorías como un medio para mejorarlas.

8.2. Propuestas de mejora según el profesorado

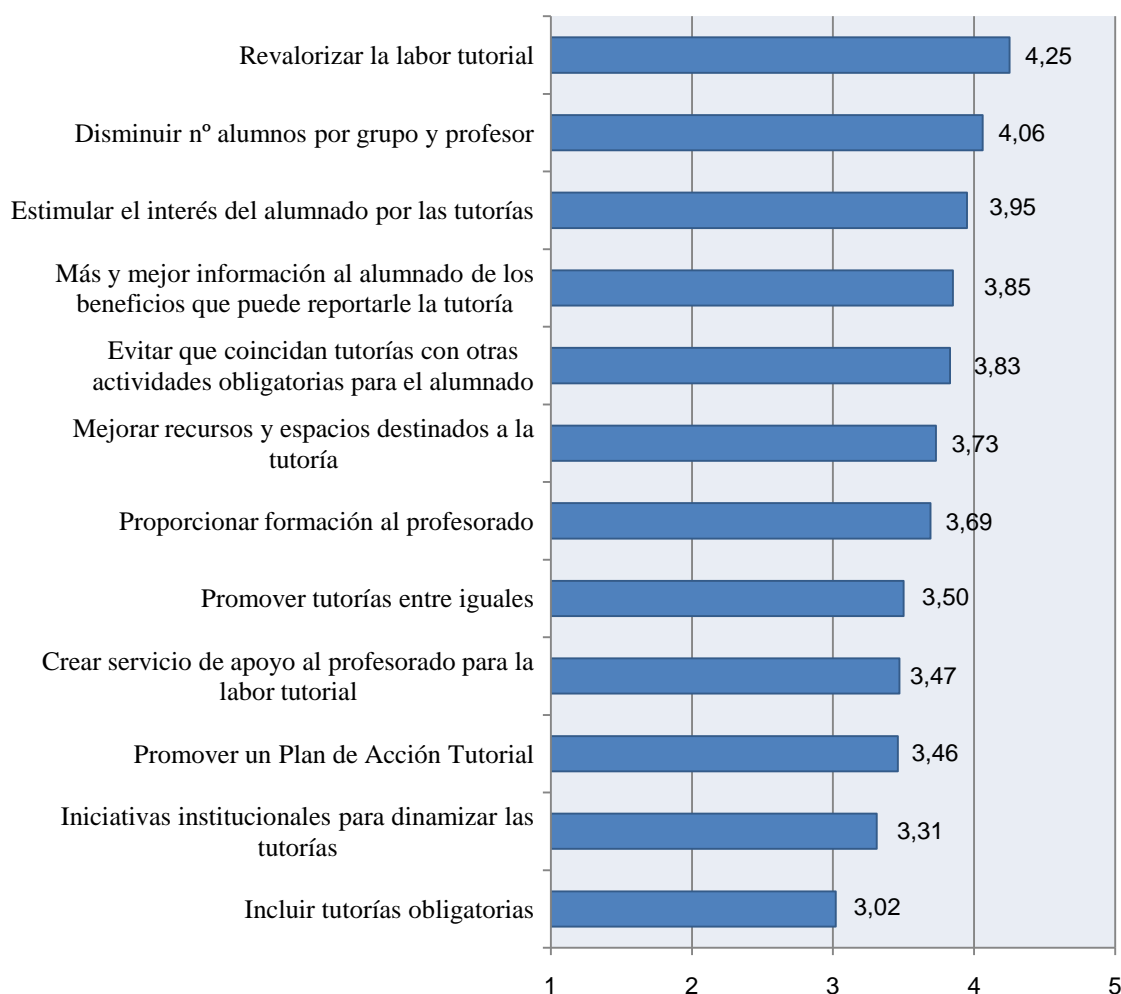
8.2.1. Análisis descriptivo

Los resultados obtenidos al preguntar al profesorado en relación a las propuestas de mejora de la acción tutorial que se les plantean se recogen en la tabla 95 y gráfico 87.

Tabla 95. Valoración del profesorado sobre algunas propuestas de mejora para las tutorías

PROPUESTAS DE MEJORA	ESTADÍSTICOS		FRECUENCIAS Y PORCENTAJES					
	\bar{X}	S	f / %	Nada (1)	Poco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
Más y mejor información a los estudiantes de los beneficios que les puede reportar la tutoría	3,85	0,979	f	4	22	32	103	56
			%	1,8	10,1	14,7	47,5	25,8
Incluir tutorías obligatorias	3,02	1,228	f	36	34	63	66	22
			%	16,3	15,4	28,5	29,9	10,0
Disminuir el número de alumnos por grupo y profesor	4,06	1,065	f	7	13	36	66	95
			%	3,2	6,0	16,6	30,4	43,8
Estimulando el interés del alumnado por las tutorías	3,95	0,920	f	6	9	36	109	61
			%	2,7	4,1	16,3	49,3	27,6
Revalorizar la labor tutorial (reducción de docencia, reconocimiento como elemento de calidad docente...)	4,25	0,923	f	5	8	19	84	104
			%	2,3	3,6	8,6	38,2	47,3
Mejorar los recursos y espacios destinados a la tutoría	3,73	1,121	f	11	18	55	71	65
			%	5,0	8,2	25,0	32,3	29,5
Proporcionar formación al profesorado para realizar las actividades tutoriales	3,69	1,044	f	5	29	46	87	51
			%	2,3	13,3	21,1	39,9	23,4
Mejorar la planificación (evitar que coincidan las tutorías con otras actividades obligatorias para el alumno)	3,83	1,047	f	9	16	40	93	61
			%	4,1	7,3	18,3	42,5	27,9
Promover un Plan de Acción Tutorial en la Universidad que regule y dé contenido a la tutoría	3,46	1,187	f	20	23	55	77	43
			%	9,2	10,6	25,2	35,3	19,7
Promover las tutorías entre iguales	3,50	1,141	f	13	28	60	70	47
			%	6,0	12,8	27,5	32,1	21,6
Actividades institucionales (Dpto., Facultad, Universidad) para la dinamización de las tutorías	3,31	1,090	f	18	24	69	77	25
			%	8,5	11,3	32,4	36,2	11,7
Crear un servicio de apoyo y asesoramiento al profesorado para su labor tutorial	3,47	1,141	f	14	29	56	75	42
			%	6,5	13,4	25,9	34,7	19,4

Gráfico 87. Valoración del profesorado sobre algunas propuestas de mejora para las tutorías (medias)



De las doce propuestas, siete de ellas se sitúan en torno al valor 4, que se corresponde con la opción de respuesta “bastante de acuerdo” y que, por tanto, son consideradas por el profesorado como buenas medidas de cara a mejorar las tutorías.

En primer lugar, el 85,5% de los profesores encuestados se muestran bastante (38,2%) o muy de acuerdo (47,3%) con el hecho de que sería necesario revalorizar la labor tutorial, otorgándole un mayor reconocimiento (reducción de docencia, mayor reconocimiento como elemento de calidad docente...); de hecho, esta es la propuesta que obtiene una mayor valoración media (media=4,25).

El segundo de los cambios que el profesorado considera que podría mejorar las tutorías es la disminución el número de alumnos por grupo y profesor (media=4,06); a este respecto el 74,2% se muestra bastante (30,4%) o muy de acuerdo (43,8%) con esta afirmación. No sorprende que el profesorado otorgue tanta importancia a esta medida,

dado que esta es una de las principales dificultades que con anterioridad mencionaba para el buen desarrollo de sus tutorías. Cabe señalar además que, como cabría esperar, es el profesorado con un promedio de alumnos por materia superior a 100 el que otorga más importancia a esta medida (media=4,62), seguido del profesorado que tiene entre 50 y 100 (media=4,11), entre 25 y 50 (media=3,73) y por último, los que tienen menos de 25 alumnos (media=3,40).

El profesorado encuestado también sitúa en un lugar importante, al igual que lo hacía el alumnado, la necesidad de estimular el interés del alumnado por las tutorías (media=3,95) y mejorar la información que se da a los alumnos de lo importante que puede ser para su formación un mejor aprovechamiento de las tutorías (media=3,85). De esta forma, el 76,9% se muestra bastante o muy de acuerdo con que habría que estimular el interés del alumnado por las tutorías para mejorar las tutorías y también un elevado porcentaje de profesores (73,3%) muestra su acuerdo con la necesidad de dar a conocer al alumnado las posibilidades que ofrecen las tutorías.

Del mismo modo, la mayoría de profesores (70,4%) también se muestra bastante y muy de acuerdo con la necesidad de evitar que las tutorías coincidan con otras actividades obligatorias para el alumno (media=3,83), coinciden por tanto con el alumnado en que esta circunstancia puede constituir una dificultad.

El profesorado también indica la necesidad de “mejorar los recursos y espacios destinados a la tutoría” (3,73) y “proporcionar formación al profesorado para realizar las actividades tutoriales” (3,69). En este sentido, la dotación de recursos y espacios para facilitar la comunicación profesor-alumno como, por ejemplo, el hecho de evitar despachos compartidos, es una propuesta que defiende la mayoría de profesorado (61,8%) al mostrarse bastante (32,3%) y muy de acuerdo (29,5%) con esta medida. Del mismo modo, también la mayor parte (63,3%) confía en que proporcionar formación al profesorado mejoraría su labor como tutores; de hecho, el 39,9% se muestra bastante de acuerdo con esta propuesta y el 23,4% muy de acuerdo.

Los restantes ítems o propuestas son también en general valorados por el profesorado como medidas que mejorarían las tutorías, pero no alcanzan un acuerdo tan elevado. Estas propuestas son, en orden de mayor a menor valoración media: promover las tutorías entre iguales (media=3,50), crear un servicio de apoyo y asesoramiento al profesorado para su labor tutorial (media=3,47), promover un Plan de Acción Tutorial en la Universidad que regule y dé contenido a la tutoría (media=3,46) y promover

actividades institucionales (Dpto., Facultad, Universidad) para la dinamización de las tutorías (media=3,31).

Por último, la propuesta menos valorada es, al igual que ocurría en la muestra de alumnado, incluir tutorías obligatorias (media=3,02) que sólo convence al 39,9% de los encuestados que se muestran bastante (29,9%) o muy de acuerdo (10,0%) con esta medida.

Algunos de los profesores añadieron a través de la categoría de respuesta “otros cambios que introduciría” argumentos en apoyo de alguna de las propuestas que ya se incluían con anterioridad, fundamentalmente de aquellas que son señaladas por el profesorado como más importantes (cuya media es mayor).

De este modo, en primer lugar, el profesorado indica, al igual que lo hacía cuando se preguntaba por las dificultades en el proceso de adaptación al EEES, la necesidad de reducir el número de alumnos por grupo y contar con los recursos humanos y materiales necesarios para hacer frente a este proceso:

“Os espazos que temos na actualidade non están preparados para exercer unha ensinanza na que se poda fragmentar e aumentar as titorías diminuíndo o número de alumnos por titoría. Si se pretende impoñer este sistema penso que non estamos preparados para facelo efectivo” (Sujeto 14)

“Na miña área de coñecemento, ampliar recursos humanos (plantilla docente) imprescindible” (Sujeto 40)

“Para titorías presenciais un problema serio é o dos espazos: en despachos compartidos ou cando hai dificultades para atopar aulas axeitadas para o labor titorial” (Sujeto 86)

“Reducir o número de alumnos e incrementar o de profesores” (Sujeto 2)

En segundo lugar, las aportaciones del profesorado se dirigen en la línea de proponer que exista una mayor valoración de las tutorías y en general, de la labor docente, respecto a otras actividades:

“Potenciar máis, moito máis, a labor docente. Que as enquisas valgan para algo. Ter mecanismos para eliminar ós malos profesores. Acabar ca situación de que “fagas o que fagas na clase todo segue igual”” (Sujeto 135)

“O que non se nomea, non existe; o que non se valora, deixa de existir. Esta universidade non valora as tutorías” (Sujeto 47)

“...recoñecer a labor docente, revalorizala en relación á investigación” (Sujeto 190)

Dos de los profesores encuestados añaden además la necesidad de que el profesorado dote de objetivos y contenidos específicos a sus tutorías, de forma que tanto alumnado como profesorado puedan realizar un mayor aprovechamiento de las mismas. Se tendería así a las tutorías programadas. Al respecto, indica uno de ellos:

“Considero necesario dotar dunhas tarefas específicas as titorías, en todas as materias, de maneira que na practica resulten obrigatorias. Deste xeito, para os estudantes será unha parte máis da docencia presencial dende o primeiro ano. En ningún caso deben admitirse como "seminarios" ou "ampliación de contidos". Deben servir de apoio para a ensinanza dos contidos vistos na docencia presencial ordinaria. Sen embargo, se non se seguen estes cambios en tódalas materias (particularmente, nos primeiros cursos), os estudantes rexeitan estas prácticas nunha materia puntual, xa que eles xa teñen "o seu xeito de estudar"” (Sujeto 96).

Por último, también dos de los profesores insisten en la necesidad de que el profesorado reciba formación específica, así como en la necesidad de concienciar no sólo a alumnos, sino también a profesores en la importancia de la existencia de las tutorías de materia.

8.2.2. Comparativa en la valoración del profesorado sobre diferentes propuestas para mejorar las tutorías al tener en consideración las variables área de conocimiento, experiencia docente y categoría docente

Entendemos que algunas características como el área de conocimiento en la que el profesorado desarrolla su mayor actividad como docente y su experiencia y categoría docente pueden condicionar su valoración sobre las diferentes medidas o alternativas que podrían adoptarse para mejorar la acción tutorial. Por este motivo hemos querido conocer si existen diferencias en la valoración dada por el profesorado a las diferentes propuestas expuestas al tener en consideración estas variables.

a) Área de conocimiento

Hemos planteado en primer lugar la posible existencia de diferencias por área de conocimiento, ya que consideramos que algunas de las propuestas pueden adquirir una mayor importancia en determinadas áreas por sus propias características (ratio actual de alumnos-profesor y masificación en las aulas, por ejemplo) frente a otras áreas.

Los resultados obtenidos al aplicar la prueba estadística de análisis de varianza (ver tabla 96) nos indican la existencia de diferencias significativas en la valoración del profesorado por área de conocimiento en tres de las propuestas. Dos de ellas están directamente relacionadas con características propias de las titulaciones, centros y áreas de conocimiento: el número de alumnos y los espacios y recursos. Estas diferencias se muestran en los siguientes ítems, con un nivel de significación del 5% en el primero de ellos y del 1% en las dos restantes:

- Más y mejor información a los estudiantes de los beneficios que les puede reportar la tutoría ($F=2,719$; $p=0,031$).
- Disminuir el número de alumnos por grupo y profesor ($F=3,635$; $p=0,007$).
- Mejorar los recursos y espacios destinados a la tutoría ($F=5,494$; $p=0,000$).

Tabla 96. Resultados de la prueba de análisis de varianza aplicada para explorar posibles diferencias en la valoración dada por el profesorado a diferentes propuestas para mejorar la tutoría en función de la variable área de conocimiento

PROPUESTAS DE MEJORA	Valor de F	Sig. asintótica (bilateral)
Más y mejor información a los estudiantes de los beneficios que les puede reportar la tutoría	2,719	,031*
Incluir tutorías obligatorias	,709	,587
Disminuir el número de alumnos por grupo y profesor	3,635	,007**
Estimular el interés del alumnado por las tutorías	1,370	,245
Revalorizar la labor tutorial (reducción de docencia, reconocimiento como elemento de calidad docente...)	,476	,754
Mejorar los recursos y espacios destinados a la tutoría	5,494	,000**
Proporcionar formación al profesorado para realizar las actividades tutoriales	1,491	,206
Mejorar la planificación (evitar que coincidan las tutorías con otras actividades obligatorias para el alumno)	2,217	,068
Promover un Plan de Acción Tutorial en la Universidad que regule y dé contenido a la tutoría	1,588	,179
Promover las tutorías entre iguales	,090	,985
Actividades institucionales (Dpto., Facultad, Universidad) para la dinamización de las tutorías	,909	,460
Crear un servicio de apoyo y asesoramiento al profesorado para su labor tutorial	1,004	,406

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

** La diferencia de medias es significativa al nivel 0,01.

Para comprobar entre qué áreas de conocimiento se producen estas diferencias se ha procedido al cálculo de la prueba HSD de Tukey (ver tabla 97), cuyos resultados se detallan a continuación.

En primer lugar, se constatan diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado de Humanidades (media=4,16) que es el que otorga más importancia al hecho de ofrecer una mayor información al alumnado de las posibilidades que le reportan las tutorías y el profesorado de Ciencias Sociales y Jurídicas que concede una menor importancia (media=3,64).

Respecto a la segunda de las propuestas de mejora, “disminuir el número de alumnos por grupo y profesor”, las medias obtenidas y los resultados en la prueba de Tukey nos muestran que es el profesorado de Ciencias de la Salud (media=4,54) y Ciencias Sociales y Jurídicas (media=4,23) el que muestra un mayor grado de acuerdo con la necesidad de reducir la masificación de las aulas para mejorar la acción tutorial, frente al profesorado de Humanidades (media=3,69) que no le otorga tanta importancia. Estos datos coinciden con la realidad de estas áreas, siendo Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas son las áreas con titulaciones en las que la ratio profesor-alumno es mayor, frente a las titulaciones de Humanidades en las que el número de alumnos por grupo y profesor es menor, pudiendo disponer el alumnado de una atención más individualizada.

En el tercero de los ítems, la propuesta de mejorar recursos y espacios destinados a la tutoría, las diferencias se establecen entre las áreas de conocimiento que muestran un mayor acuerdo con la necesidad de mejorar estos recursos y espacios -Ciencias de la Salud (media=4,21) y Humanidades (media=4,16)- y aquellas que otorgan una importancia menor -Enseñanzas Técnicas (media=3,41) y Ciencias Sociales y Jurídicas (media=3,42)-. Son por tanto las primeras las que parecen necesitar una mejor dotación de recursos, a juzgar por la opinión del profesorado de estas áreas.

Tabla 97. Resultados de la prueba HSD de Tukey al explorar entre qué grupos (área de conocimiento) existen diferencias en la valoración dada por el profesorado a diferentes propuestas para mejorar las tutorías

			CC. Experim.	E. Técnicas	CC. Salud	Humani- dades	CC. Sociales y Jurídicas
Más y mejor información a los estudiantes de los beneficios que les puede reportar la tutoría	Área de conocimiento	\bar{X}	3,70	4,00	4,04	4,16	3,64
	CC. Experiment.	3,70					
	E. Técnicas	4,00					
	CC. Salud	4,04					
	Humanidades	4,16					,037*
	CC. Sociales y J.	3,64					
Disminuir el número de alumnos por grupo y profesor	Área de conocimiento	\bar{X}	3,95	3,84	4,54	3,69	4,23
	CC. Experiment.	3,95					
	E. Técnicas	3,84					
	CC. Salud	4,54					
	Humanidades	3,69			,014*		,050*
	CC. Sociales y J.	4,23					
Mejorar los recursos y espacios destinados a la tutoría	Área de conocimiento	\bar{X}	3,87	3,41	4,21	4,16	3,42
	CC. Experiment.	3,87					
	E. Técnicas	3,41			,049*	,024*	
	CC. Salud	4,21					
	Humanidades	4,16					
	CC. Sociales y J.	3,42			,016*	,003**	

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

** La diferencia de medias es significativa al nivel 0,01.

b) Experiencia docente

Para conocer si la valoración del profesorado a estas propuestas de mejora varía en función de su experiencia docente se ha procedido al cálculo de la prueba de análisis de varianza, teniendo para ello en consideración diferentes intervalos de antigüedad. Los resultados que se obtienen muestran la existencia de diferencias significativas únicamente en relación al ítem “proporcionar formación al profesorado para realizar actividades tutoriales” ($T=2,991$, $p=0,032$) tomando un nivel de significación de 0,05.

Tabla 98. Resultados de la prueba de análisis de varianza al explorar posibles diferencias en la valoración dada por el profesorado a diferentes propuestas para mejorar la tutoría en función de la variable experiencia docente

PROPUESTAS DE MEJORA	Valor de F	Sig. asintótica (bilateral)
Más y mejor información a los estudiantes de los beneficios que les puede reportar la tutoría	,710	,547
Incluir tutorías obligatorias	1,114	,344
Disminuir el número de alumnos por grupo y profesor	1,973	,119
Estimular el interés del alumnado por las tutorías	,096	,962
Revalorizar la labor tutorial (reducción de docencia, reconocimiento como elemento de calidad docente...)	1,703	,167
Mejorar los recursos y espacios destinados a la tutoría	1,708	,166
Proporcionar formación al profesorado para realizar las actividades tutoriales	2,991	,032*
Mejorar la planificación (evitar que coincidan las tutorías con otras actividades obligatorias para el alumno)	,451	,717
Promover un Plan de Acción Tutorial en la Universidad que regule y dé contenido a la tutoría	1,287	,280
Promover las tutorías entre iguales	1,733	,161
Actividades institucionales (Dpto., Facultad, Universidad) para la dinamización de las tutorías	1,375	,252
Crear un servicio de apoyo y asesoramiento al profesorado para su labor tutorial	2,084	,103

*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

Explorar entre qué grupos de experiencia docente se muestran diferencias en la valoración dada por el profesorado a este ítem nos lleva a aplicar la prueba HSD de Tukey. Los resultados que se obtienen (ver tabla 99) nos permiten concluir que existen diferencias en la opinión del profesorado cuya antigüedad docente es menor de 5 años y aquellos que indican haber trabajado ya más de 25 años como docentes. De hecho, la media de los primeros (4,05) es superior a la de los segundos (3,28), lo que indica que es el profesorado novel el que más confianza otorga a la formación del profesorado para mejorar su labor como tutores, frente a aquellos con mayor experiencia y que se muestran más escépticos a considerar la formación como un elemento de mejora de las tutorías.

Tabla 99. Resultados de la prueba HSD de Tukey obtenidos al explorar entre qué grupos (experiencia docente) existen diferencias en la valoración dada por el profesorado a la propuesta de recibir formación para realizar su función tutorial

		Menos de 5 años	Entre 5 y 15 años	Entre 16 y 25 años	Más de 25 años
Experiencia docente	\bar{X}	4,05	3,72	3,75	3,28
Menos de 5 años	4,05				,031 *
Entre 5 y 15 años	3,72				
Entre 16 y 25 años	3,75				
Más de 25 años	3,28				

*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

c) Categoría docente

Para explorar posibles diferencias en la valoración del profesorado en relación a las diferentes propuestas teniendo en consideración la variable categoría docente, aplicamos de nuevo la prueba estadística de análisis de varianza.

Los resultados obtenidos son los que se incluyen en la tabla 100, los cuales nos permiten confirmar la existencia de diferencias significativas en 4 de las 12 propuestas de mejora, con un nivel de significación de 0,01 en algunos de los casos y de 0,05 en otros:

- Disminuir el número de alumnos por grupo y profesor ($F=2,865$; $p=0,024$)
- Proporcionar formación al profesorado para realizar las actividades tutoriales ($F=4,193$; $p=0,003$)
- Promover las tutorías entre iguales ($F=4,910$; $p=0,001$)
- Crear un servicio de apoyo y asesoramiento al profesorado para su labor tutorial ($F=2,883$; $p=,024$)

Tabla 100. Resultados de la prueba de análisis de varianza obtenidos al explorar posibles diferencias en la valoración dada por el profesorado a diferentes propuestas para mejorar la tutoría en función de la variable categoría docente

PROPUESTAS DE MEJORA	Valor de F	Sig. asintótica (bilateral)
Más y mejor información a los estudiantes de los beneficios que les puede reportar la tutoría	1,636	,166
Incluir tutorías obligatorias	1,391	,238
Disminuir el número de alumnos por grupo y profesor	2,865	,024*
Estimular el interés del alumnado por las tutorías	1,940	,105
Revalorizar la labor tutorial (reducción de docencia, reconocimiento como elemento de calidad docente...)	,846	,497
Mejorar los recursos y espacios destinados a la tutoría	1,574	,182
Proporcionar formación al profesorado para realizar las actividades tutoriales	4,193	,003**
Mejorar la planificación (evitar que coincidan las tutorías con otras actividades obligatorias para el alumno)	2,029	,091
Promover un Plan de Acción Tutorial en la Universidad que regule y dé contenido a la tutoría	1,108	,353
Promover las tutorías entre iguales	4,910	,001**
Actividades institucionales (Dpto., Facultad, Universidad) para la dinamización de las tutorías	1,512	,200
Crear un servicio de apoyo y asesoramiento al profesorado para su labor tutorial	2,883	,024*

*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

** La diferencia de medias es significativa al nivel 0,01.

Al indagar en estas diferencias aplicamos la prueba HSD de Tukey (tabla 101). Los datos que se obtienen reflejan, en términos generales, diferencias en la valoración dada a estas cuatro propuestas de mejora por los catedráticos respecto a otros grupos como titulares y contratados doctores. Más concretamente, respecto a cada uno de los ítems:

- Disminuir el número de alumnos por grupo y profesor: en relación a esta propuesta, las diferencias se establecen entre el grupo de profesores contratados doctores (media=4,33) y el de catedráticos (media=3,56), siendo los primeros los que en mayor medida confían en que reducir el número de alumnos por grupo y profesor contribuya a mejorar la atención tutorial al alumnado.

- Proporcionar formación al profesorado para realizar las actividades tutoriales: los resultados obtenidos en la prueba HSD de Tukey reflejan diferencias entre el grupo de profesores catedráticos y los restantes grupos, a excepción de los profesores asociados. De hecho, los profesores catedráticos (media=2,96) son los que otorgan una menor valoración a la formación de cara a mejorar las tutorías, frente a otros grupos con los que se aprecian diferencias significativas como es el caso de los titulares (media=3,72), los profesores contratados doctores (media=4,00) y otros grupos como el profesorado colaborador, interino de sustitución, becarios Ramón y Cajal y profesores ayudantes doctores, que conforman la categoría que hemos catalogado como “otros” (media=3,82).
- Promover las tutorías entre iguales: el grupo de profesores catedráticos es el que otorga una menor valoración a las tutorías entre iguales como una estrategia que nos permitiría mejorar las tutorías (media=2,62) frente a los restantes grupos, con los que se han encontrado diferencias significativas: el grupo de profesores titulares (media=3,55); contratados doctores (media=3,67), asociados (media=4,10) y la categoría “otros” -que engloba profesores interinos de sustitución, ayudantes doctores, colaboradores y contratados Ramón y Cajal- (media=3,64).
- Crear un servicio de apoyo y asesoramiento al profesorado para su labor tutorial: al igual que en la propuesta anterior, es también el grupo de profesores catedráticos (media=2,83) el que en menor medida considera que crear un servicio de apoyo y asesoramiento al profesorado puede mejorar su trabajo como tutores, mientras que los restantes grupos confían en mayor medida en esta propuesta, aunque las diferencias sólo se establecen con el grupo de profesores asociados (media=4,10).

Tabla 101. Resultados de la prueba HSD de Tukey obtenidos al explorar entre qué grupos (categoría docente) existen diferencias en la valoración dada por el profesorado a diferentes propuestas para mejorar la tutoría

			Catedrático	Titular	Contratado doctor	Asociado	Otros
Disminuir el número de alumnos por grupo y profesor	Categoría docente	\bar{X}	3,56	4,14	4,33	3,56	3,93
	Catedrático	3,56			0,036*		
	Titular	4,14					
	Contratado doctor	4,33					
	Asociado	3,56					
	Otros	3,93					
Proporcionar formación al profesorado para realizar las actividades tutoriales	Categoría docente	\bar{X}	2,96	3,72	4,00	3,70	3,82
	Catedrático	2,96		0,009**	0,001**		0,020*
	Titular	3,72					
	Contratado doctor	4,00					
	Asociado	3,70					
	Otros	3,82					
Promover las tutorías entre iguales	Categoría docente	\bar{X}	2,62	3,55	3,67	4,10	3,64
	Catedrático	2,62		0,002**	0,003**	0,004**	0,009**
	Titular	3,55					
	Contratado doctor	3,67					
	Asociado	4,10					
	Otros	3,64					
Crear un servicio de apoyo y asesoramiento al profesorado para su labor tutorial	Categoría docente	\bar{X}	2,83	3,52	3,58	4,10	3,52
	Catedrático	2,83				0,025*	
	Titular	3,52					
	Contratado doctor	3,58					
	Asociado	4,10					
	Otros	3,52					

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

** La diferencia de medias es significativa al nivel 0,01.

8.3. Comparativa entre la valoración dada por alumnado y profesorado a diferentes propuestas para mejorar las tutorías

Ocho de los ítems que incluían posibles propuestas de mejora eran idénticos en el cuestionario de profesores y alumnos, por lo que hemos creído conveniente comparar las opiniones expresadas por ambos colectivos respecto a estos, con el objetivo de comprobar si su percepción coincide en las medidas que adoptarían para mejorar las tutorías o por el contrario difiere. Al aplicar la prueba estadística T de Student obtenemos los datos que se incluyen en la tabla 102, y que confirman la existencia de diferencias significativas en la valoración de profesorado y alumnado respecto a tres de los ocho ítems que se han comparado, dado que la probabilidad obtenida es en los tres casos de 0,000, inferior al nivel de significación 0,01. Las diferencias se establecen en relación a las tres propuestas siguientes:

- Incluir tutorías obligatorias ($T=-4,007$; $p=0,000$).
- Disminuir el número de alumnos por grupo y profesor ($T=-6,864$; $p=0,000$).
- Mejorar la planificación (evitar que coincidan las tutorías con otras actividades obligatorias para el alumno) ($T=7,956$; $p=0,000$).

Tabla 102. Resultados de la prueba T de Student obtenidos al explorar posibles diferencias en la valoración dada por profesorado y alumnado a diferentes propuestas para mejorar las tutorías

PROPUESTAS DE MEJORA	Valor de T de Student	Sig. asintótica (bilateral)
1. Más y mejor información a los estudiantes de los beneficios que les puede reportar la tutoría	-1,919	,055
2. Incluir tutorías obligatorias	-4,007	,000**
3. Disminuir el número de alumnos por grupo y profesor	-6,864	,000**
4. Estimular el interés del alumnado por las tutorías	-1,262	,207
5. Proporcionar formación al profesorado para realizar las actividades tutoriales	,537	,591
6. Mejorar la planificación (evitar que coincidan las tutorías con otras actividades obligatorias para el alumno)	7,956	,000**
7. Promover las tutorías entre iguales	-1,043	,297
8. Actividades institucionales (Dpto., Facultad, Universidad) para la dinamización de las tutorías	-1,919	,055

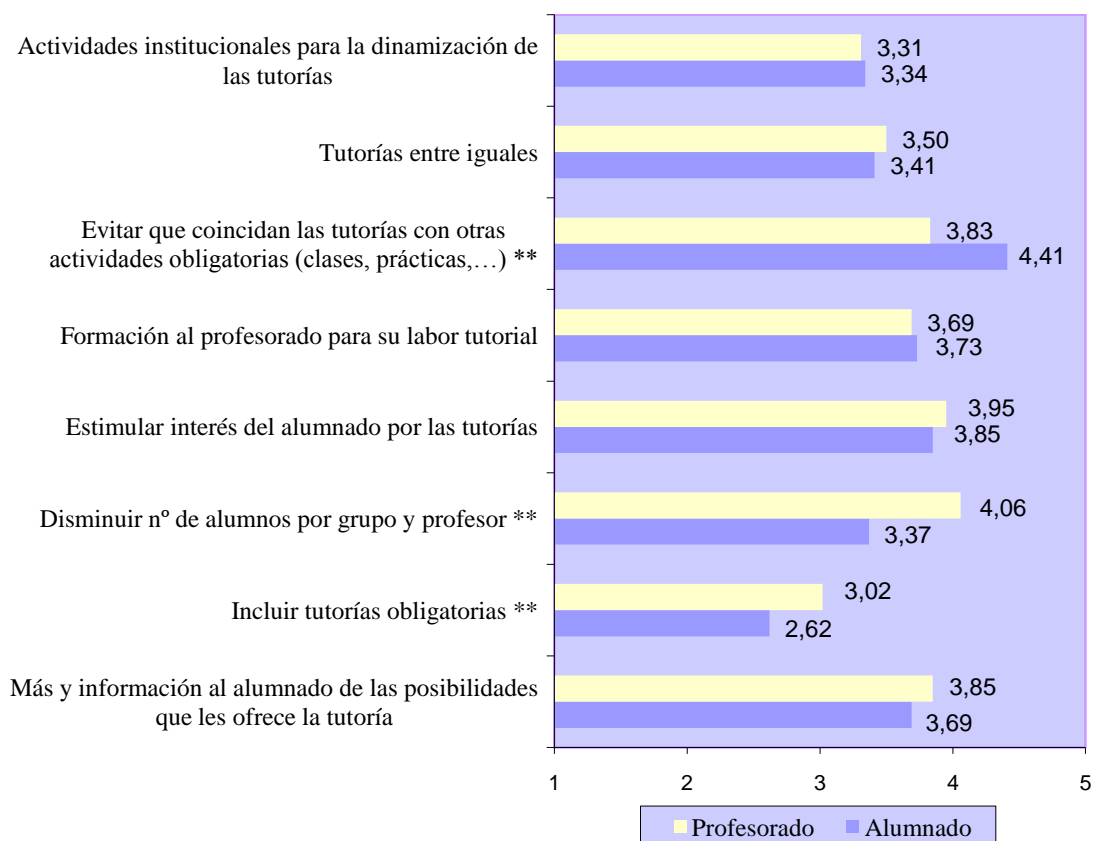
*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

**La diferencia de medias es significativa al nivel 0,01.

El gráfico 88 que sigue a continuación recoge las medias obtenidas en cada una de las ocho propuestas que se han planteado tanto a profesorado como a alumnado. Como vemos, las valoraciones que otorgan ambos colectivos son similares, a excepción de los ítems en los que se han hallado diferencias significativas, y que se exponen a continuación.

El alumnado considera en mayor grado que el profesorado que evitar que coincidan las tutorías con otras actividades obligatorias como las clases o las prácticas mejoraría las tutorías (medias 4,41 y 3,83 respectivamente), de hecho, es la propuesta a la que el alumnado concede más importancia. Por el contrario, el profesorado señala como una de las medidas más importantes a adoptar para mejorar las tutorías disminuir el número de alumnos por grupo y profesor (media=4,06), mientras que el alumnado le otorga una valoración mucho menor (media=3,37). Por último, el hecho de incluir tutorías obligatorias, aún siendo la propuesta menos valorada por ambos grupos, recibe una mayor valoración media por parte del profesorado (media=3,02) respecto a la que otorga el alumnado (media=2,62).

Gráfico 88. Valoración dada por alumnado y profesorado a diferentes propuestas para mejorar la tutoría (medias)



*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

**La diferencia de medias es significativa al nivel 0,01.

8.4. Recapitulación de los principales resultados obtenidos (objetivo específico 8)

Los principales resultados obtenidos en relación al último objetivo específico se sintetizan en el cuadro que se adjunta a continuación.

Cuadro 35. Principales resultados obtenidos en relación al octavo objetivo específico

PRINCIPALES RESULTADOS OBTENIDOS	
8.1.Propuestas de mejora según el alumnado	
<ul style="list-style-type: none"> - Las propuestas más valoradas por el alumnado son, en primer lugar y con una diferencia importante respecto a las restantes propuestas, la de evitar que coincidan las tutorías con otras actividades obligatorias como las clases. Estos resultados refuerzan los datos obtenidos cuando se preguntaba al alumnado por las principales razones que dificultan un mayor aprovechamiento de las tutorías de materia. - También muestra un gran acuerdo en la necesidad de que se estimule el interés de los alumnos por las tutorías e informe de los beneficios que puede reportarle la tutoría, motivándolo en este sentido. - Del mismo modo, el alumnado valora a continuación como un elemento importante de cambio la actitud del profesorado, considerando que las tutorías mejorarían si éste fuese más accesible y mostrase un mayor interés por la tutoría. Del mismo modo, consideran que proporcionar una mayor formación al profesorado repercutiría positivamente en el desarrollo de su labor como tutores. - Por el contrario, la alternativa de incluir tutorías obligatorias es la que suscita una mayor diversidad de opiniones, aunque casi la mayoría del alumnado muestra su desacuerdo con que este hecho mejore la tutoría. 	
8.2.Propuestas de mejora según el profesorado	
<ul style="list-style-type: none"> - En primer lugar, el profesorado considera que sería necesario revalorizar la labor tutorial, otorgándole un mayor reconocimiento (reducción de docencia, elemento de calidad docente...); pero también opina que podría mejorar las tutorías es el hecho de disminuir el número de alumnos a los que atiende el profesorado; ambas dificultades importantes que con anterioridad señalaba el profesorado para el buen desarrollo de sus tutorías en el marco del EEES. - Las propuestas a las que el profesorado concede menos importancia -aun cuando en general son valoradas como medidas que mejorarían las tutorías- son: promover las tutorías entre iguales, crear un servicio de apoyo y asesoramiento al profesorado para su labor tutorial, promover un Plan de Acción Tutorial en la Universidad y promover actividades institucionales (Dpto., Facultad, Universidad) para la dinamización de las tutorías. Por último, al igual que en la muestra de alumnado, incluir tutorías obligatorias no supone para la mayoría del 	

profesorado un elemento que puede mejorar las tutorías.

- En el análisis comparativo de las respuestas dadas por el profesorado a estas propuestas teniendo en consideración diferentes variables, concluimos:
 - Área de conocimiento: Existen diferencias significativas en la valoración del profesorado de diferentes áreas de conocimiento en torno a las propuestas: “más y mejor información al alumnado de los beneficios que les puede reportar la tutoría”; “disminuir el número de alumnos por grupo y profesor” y “mejorar los recursos y espacios destinados a la tutoría”. Concretamente, las dos últimas están vinculadas a las propias características de las titulaciones de cada área de conocimiento (ratio alumno-profesor, masificación de las aulas, despachos compartidos...). Concretamente, podemos indicar respecto a estas diferencias:
 - Los datos obtenidos confirman la realidad de estas áreas, siendo las áreas con titulaciones más masificadas, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, en las que el profesorado muestra un mayor acuerdo con la necesidad de reducir la masificación de las aulas para mejorar la acción tutorial, frente al profesorado de Humanidades que no lo consideran tan importante.
 - El profesorado de las titulaciones de Ciencias de la Salud y Humanidades es el que muestra un mayor acuerdo con la necesidad de mejorar los espacios y recursos para optimizar su labor como tutores.
 - Respecto a la experiencia docente, sólo se han encontrado diferencias significativas en torno a la propuesta “proporcionar formación al profesorado para realizar las actividades tutoriales”. En este caso, al igual que ya se ha puesto de manifiesto en los resultados obtenidos en objetivos anteriores, es el profesor más joven el que otorga más confianza a la formación como un elemento que puede mejorar su labor tutorial, mientras que el profesorado con mayor experiencia docente confía menos en la mejora que puede suponer esta formación.
 - En cuanto a la variable categoría docente, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en 4 de las 12 propuestas: “disminuir el número de alumnos por grupo y profesor”, “proporcionar formación al profesorado”, “promover las tutorías entre iguales” y “crear un servicio de apoyo y asesoramiento al profesorado para su labor tutorial”. En todos los casos, son los profesores catedráticos encuestados los que consideran menos importancia a estas medidas.

8.3. Comparativa entre la valoración dada por alumnado y profesorado sobre diferentes propuestas para mejorar la acción tutorial.

- Se constata la existencia de diferencias significativas en la valoración de profesorado y alumnado en torno a 3 de las propuestas: “incluir tutorías obligatorias”, “disminuir el número de alumnos por grupo y profesor” y “mejorar la planificación (evitar que coincidan las tutorías con otras actividades

obligatorias para el alumno)”.

- Es el alumnado el que concede una mayor importancia a evitar que coincidan las tutorías con otras actividades obligatorias como las clases o las prácticas mejoraría las tutorías; mientras que el profesorado señala como una de las medidas más importantes a adoptar la de disminuir el número de alumnos por grupo y profesor.
- Incluir tutorías obligatorias es la propuesta menos valorada por ambos grupos, aunque recibe una mayor valoración media por parte del profesorado respecto a la que otorga el alumnado.

**CONCLUSIONES Y
CONSIDERACIONES FINALES**

Tras el desarrollo del presente trabajo de investigación, cuyo planteamiento, desarrollo y principales resultados se recogen a lo largo de estas páginas, expondremos a continuación las principales conclusiones y consideraciones que de él se derivan. Antes de entrar en materia y, en términos generales, cabe señalar que, aunque consideramos que hemos cumplido los objetivos que hemos formulado al inicio de este trabajo, nos hemos encontrado, sin embargo, con diferentes limitaciones durante el proceso, entre las que nos gustaría destacar:

- La amplitud y complejidad del ámbito de estudio, fundamentalmente en un momento en el que se exigen nuevos planteamientos a la tutoría, nos ha situado ante una realidad difusa, en la que se entremezcla la visión más tradicional de la tutoría -vinculada a la respuesta puntual a las demandas del alumnado sobre cuestiones del ámbito de la materia que imparte el profesorado- y otra más ajustada a los nuevos retos que se le formulan, en la que se exige, por un lado, que ésta vaya más allá de la atención a aspectos estrictamente académicos y, por otro, en el ámbito de la materia, entendiéndola como un elemento imprescindible en la programación de la misma.
- Trabajar con la percepción de alumnado y profesorado conlleva la limitación de trabajar con la visión subjetiva de los implicados; de esta forma, en muchas ocasiones ante una misma realidad, las percepciones de las personas varían.

Tras estas consideraciones, presentaremos seguidamente las principales conclusiones -estructuradas atendiendo a los objetivos planteados-, para posteriormente formular algunas propuestas de mejora derivadas del trabajo realizado y que a nuestro juicio podrían optimizar la tutoría en la Universidad de Santiago de Compostela.

Necesidades de orientación del alumnado, agentes de intervención orientadora y satisfacción con la orientación recibida

Al realizar una primera aproximación a las necesidades de orientación del alumnado de la Universidad de Santiago de Compostela constatamos que los resultados obtenidos al respecto no difieren de los obtenidos en otros estudios previos (Isus Barado, 1995; Castellano, 1995; Ausín y otros, 1997; Sánchez, 1999; Campoy y Pantoja, 2000a, 2000b; Sánchez Herrera y Gil Ignacio, 2003), pese a haber transcurrido en algunos casos casi una década y haberse realizado en diferentes contextos. En este

sentido, cabe señalar que es la orientación profesional la que alumnado y profesorado consideran más necesaria, seguida muy de cerca de la orientación académica y, en menor grado, de la orientación personal, que es la que genera una mayor heterogeneidad en las respuestas -casi la mitad de alumnos y profesores encuestados la consideran bastante y muy necesaria y poco o nada necesaria-.

Estos resultados nos muestran, por un lado, la necesidad sentida por el alumnado de que la institución universitaria preste una mayor atención a las acciones de información y orientación, sobre todo si tenemos en consideración que la satisfacción de este colectivo con la orientación recibida en la universidad recibe una valoración en general baja. Por otra parte, la posición del profesorado confirma una importante concienciación de éste sobre la necesidad de que el alumnado debe recibir, además de formación en relación a una determinada titulación, orientación que le ayude en el óptimo desarrollo de su proceso de aprendizaje, así como a construir un proyecto profesional acorde con sus intereses y a su posterior inserción laboral.

Dar respuesta a estas necesidades requiere que la institución universitaria ponga a disposición del alumnado agentes y estrategias concretas de intervención. En este sentido, cuando se pregunta a ambos colectivos sobre los agentes que deberían darles respuesta, los resultados obtenidos indican, a pesar de algunas diferencias halladas en la valoración de profesorado y alumnado, que consideran mayoritariamente necesario que la orientación al alumnado -tanto sobre aspectos académicos, profesionales y personales- sea una labor compartida entre los tutores y los servicios de orientación. Se confirma, por tanto, la necesidad de que la tarea orientadora en la universidad se fundamente en la acción tutorial, pero también en otros niveles y agentes de orientación, como programas o servicios de orientación, lo que hace posible afrontar contenidos de la intervención orientadora a los que no resulta viable dar respuesta a través de la tutoría (como actividades específicas de búsqueda de empleo, técnicas de estudio, talleres para afrontar la ansiedad ante los exámenes...) y que requieren especialistas en orientación.

Estos resultados respaldan lo defendido y argumentado por diferentes autores (Van Esbroeck, 1997, 2002a; Watts y Van Esbroeck, 1998b; López, y Oliveros, 1999; Álvarez Rojo, 2000; Rodríguez Moreno, 2002) y por nosotros mismos respecto a la necesidad de implicar a diferentes agentes y niveles de intervención coordinados entre sí, tal y como defiende el modelo integral de orientación.

Actualmente, en la Universidad de Santiago de Compostela, al igual que en la mayoría de universidades en el contexto español, la intervención orientadora se fundamenta en la labor realizada por los tutores, los servicios de información y/o orientación y otras iniciativas y/o programas. Pese a ello, tal y como muestran los datos obtenidos en nuestro estudio, el alumnado acude mayoritariamente a la familia, a los amigos o compañeros y a internet cuando necesita información y/o orientación y, en menor medida, al profesorado y a los servicios de orientación, lo que nos lleva a reflexionar sobre el papel que desempeñan en la actualidad estos agentes de intervención orientadora y el que en realidad deberían realizar.

Cabe señalar en este sentido que es probable que la estructura centralizada de los servicios de orientación que deben dar respuesta a las demandas del conjunto de estudiantes de la USC sea insuficiente para prestar un apoyo personalizado y específico a las necesidades de orientación que demanda el alumnado. Constatamos, así, como casi el 95% del los alumnos encuestados consideran que sería bastante o muy necesario contar con un servicio en cada una de las facultades que facilite información y/o orientación especializada -tal y como ya han defendido otros autores e investigaciones-, al considerar que la ubicación en el propio centro, dentro de un sistema de servicios descentralizado, facilitaría dar una respuesta más contextualizada a las necesidades del alumnado en cuanto a la titulación cursada, las salidas profesionales, las ofertas específicas de empleo...

Por último, cabe mencionar que la intervención orientadora en este contexto implica, en primer lugar, la ayuda al alumnado en el proceso de toma de decisiones previa al acceso a los estudios universitarios y, en segundo lugar, la posterior adaptación al nuevo contexto educativo. En este sentido, un gran porcentaje de alumnado reconoce que su grado de conocimiento sobre la titulación en el momento en que la inició era en general bajo, datos similares a los ya manifestados en estudios previos (Martín, Moreno y Padilla, 1998; Sánchez y Gil, 2003; Alonso, Fernández y Nyssen, 2009). Por este motivo consideramos fundamental potenciar la orientación e información que se ofrece al alumnado en el acceso a la universidad, puesto que la titulación constituye un condicionante importante en sus opciones profesionales futuras.

Responsabilidad del profesorado en relación a la tutoría, funciones de la tutoría en la actualidad y expectativas respecto a la acción tutorial: percepción de profesorado y alumnado

La responsabilidad que el profesorado debe asumir en su rol como tutor ha sido abordado por un gran número de autores (Watts y Van Esbroeck, 1998b; Van Esbroeck, 2002a; Rodríguez Moreno, 2002; Hernández de la Torre, 2002; Rodríguez Espinar y cols., 2004; Gairín y cols., 2004; Gallego Matas, 2006; Pérez Boullosa, 2006; González Maura, 2006; García Nieto, 2008) que coinciden en apuntar que la tutoría universitaria debe abordarse desde una triple perspectiva: personal, académica y profesional, basándose para ello en el campo de intervención de la orientación, en la modificación del concepto de formación hacia una formación integral del estudiante, en los numerosos cambios acaecidos en el ámbito laboral, en las características de los estudiantes universitarios... Por este motivo, en nuestro trabajo de investigación hemos querido conocer la percepción tanto de alumnado como de profesorado de la USC al respecto.

Los resultados obtenidos en ambas muestras en relación a este aspecto son muy similares, no produciéndose diferencias significativas, y, aunque no podemos hablar de unanimidad en la postura de profesorado y alumnado, la mayoría de los dos colectivos considera que la acción tutorial debe sobrepasar lo estrictamente académico, la materia o materias que imparte el docente, tomando en consideración al alumnado en su conjunto, prestando atención fundamentalmente a aspectos académicos y profesionales pero también, aunque en menor medida, a los personales. Estos resultados constituyen a nuestro juicio un primer indicador de la importancia que el profesorado concede a la necesidad de adoptar un mayor compromiso con la labor tutorial, asumiendo nuevos roles que contribuyen a complementar la formación global del estudiante. Consideramos, asimismo, que esta posición mayoritaria de ambos grupos supone un paso importante en el camino hacia la superación de un modelo de acción tutorial que se fundamenta de forma exclusiva en la materia, aproximándose a la visión que numerosos autores -y también nosotros- defienden en la actualidad en relación a la tutoría.

En un mayor nivel de concreción, las funciones de la tutoría también han sido tratadas por un gran número de autores (Adame, 2002; García Nieto y cols., 2004; Gil Flores y cols., 2004; Hernández y Torres, 2005; Gallego, 2006; Sobrado, 2008), que han tenido en consideración los diferentes ámbitos y momentos (al inicio, durante y al

finalizar los estudios) de la intervención orientadora. De igual manera ha sido objeto de análisis en nuestro estudio empírico la percepción de ambos colectivos respecto a las funciones que en la actualidad desempeña la tutoría, así como sus expectativas al respecto.

Tomando como base los resultados obtenidos, las principales conclusiones que extraemos son las siguientes:

- Ambos colectivos coinciden en señalar que las funciones que en mayor medida desempeñan las tutorías en la actualidad son ofrecer una atención individualizada al alumnado y apoyar y complementar su formación. Las restantes funciones reciben por parte de los dos grupos una valoración inferior al valor 3 “regular”, es decir, consideran que las tutorías contribuyen poco o casi nada a dar respuesta a las restantes funciones que le son asignadas por los autores que trabajan el tema. En orden decreciente, de mayor a menor valoración media, tanto profesorado como alumnado indican a continuación las siguientes funciones: atender diferentes dudas del alumno y, si es necesario, derivarlo a otros servicios o instituciones; facilitar la evaluación continua del alumnado; motivar al alumnado hacia el estudio y, por último; fomentar una mayor autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje. Como vemos, las funciones directamente vinculadas con el seguimiento y la orientación en relación a la materia que imparte el profesorado son las que en mayor medida se relacionan con la tutoría. Del mismo modo, la mayoría de profesorado y alumnado considera que las tutorías contribuyen poco o nada a establecer vínculos con el mercado laboral, en el desarrollo de funciones como trabajar competencias clave en la inserción laboral del alumnado (resolución de problemas, competencias comunicativas...); establecer vínculos entre la formación recibida y la realidad social y laboral y facilitar el tránsito del alumno desde la Universidad al mundo laboral.
- Tanto alumnado como profesorado tienen, en relación a las funciones que debe asumir la tutoría, unas expectativas muy superiores respecto a las que realmente opinan que aborda en la actualidad. Se percibe, por tanto, por parte de ambos colectivos una mayor demanda en relación a que la tutoría aborde las funciones a las que hacen referencia los estudiosos del tema. De todas ellas, alumnado y profesorado coinciden en manifestar que lo más importante es que las tutorías

contribuyan a apoyar y complementar la formación del alumno, así como a ofrecerle una atención más individualizada.

Pero además de estas similitudes, también hallamos diferencias en la percepción de ambos colectivos. Para el alumnado, la mayor diferencia entre sus expectativas y su percepción respecto a la contribución actual de las tutorías se establece en las funciones directamente vinculadas con la orientación de carácter más profesional, aquellas que establecen la necesaria vinculación con el mundo laboral. Es decir, el alumnado demanda en mayor medida que las tutorías faciliten su tránsito desde la Universidad al mundo laboral, que le ayuden a configurar su itinerario académico y profesional (elección de especialidades...), a establecer vínculos entre la formación recibida y la realidad social y laboral y, por último, que contribuyan a trabajar competencias clave para su inserción laboral (resolución de problemas...). Parece, pues, que para el alumnado el nexo entre la formación recibida en la universidad y el mundo laboral sigue siendo una asignatura pendiente, pese a las recomendaciones que al respecto ya han formulado otros estudios previos (Kellermann y Sagmeister, 2000; González y Wagenaar, 2003; Cajide y cols., 2004).

Por el contrario, para el profesorado esta no es la mayor preocupación, dado que son las funciones a las que otorga menos importancia. Para éste, las cinco funciones indispensables en la acción tutorial se relacionan con la orientación académica inherente al propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el profesorado además de considerar imprescindible en primer lugar que la tutoría contribuya a apoyar y complementar la formación del alumnado y que además suponga una mayor garantía en la consecución de una atención más individualizada al alumnado, valora, a continuación, la necesidad de que a través de la tutoría se fomente una mayor autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje, se le motive hacia el estudio y se facilite su evaluación continua.

Constatamos por tanto, que tanto alumnado como profesorado tienen unas expectativas muy superiores en relación a las funciones que deben asumir las tutorías respecto a las que realmente consideran que cumplen en la actualidad. Por otro lado, pese a que ambos colectivos otorgan una responsabilidad al tutor que sobrepasa lo estrictamente académico y que consideran que sería necesario que las tutorías abordasen otras cuestiones importantes para la información y orientación del alumnado (apoyo al

alumnado de nuevo ingreso en su adaptación a la universidad, ayuda en la configuración del itinerario académico y profesional, mejora de los métodos de trabajo o facilitar el tránsito del alumnado desde la universidad al mercado laboral, entre otros), sin embargo, su percepción sobre las acciones desarrolladas desde la tutoría en la universidad nos muestra que ésta se vincula mayoritariamente a la materia que imparte el profesor.

Las tutorías de materia: percepción de profesorado y alumnado y comparativa entre ambos

A la vista de los resultados obtenidos en relación al anterior objetivo específico, no nos sorprende que la tutoría en la universidad se haya identificado mayoritariamente en nuestro país a lo largo de las últimas décadas con las tutorías de materia que, además, tal y como estaban planteadas, se corresponden en cuanto a su organización con la función tutorial legal o funcionarial (también denominada tutoría burocrática), derivada de la obligación que establece la legislación actual que prescribe que todo profesor universitario, con dedicación a tiempo completo, debe dedicar seis horas semanales a la tutoría. Es por tanto la atención que presta el profesorado en este horario de tutorías la que alumnado y profesorado reconocen de forma mayoritaria cuando se hace referencia a la figura del tutor.

De hecho, la mayoría del profesorado encuestado señala que no organiza tutorías programadas y en grupo, por lo que las tutorías de materia se conciben mayoritariamente como una respuesta puntual a las demandas que realiza el alumnado, especialmente en el horario de tutorías establecido para ello. Por este motivo, aunque consideramos que el desempeño del rol de tutor es consustancial al rol docente y que, por tanto, el profesorado no sólo ejerce como tal en este horario de tutorías, hemos considerado necesario indagar en la actividad que el profesorado desempeña en este espacio temporal ya que, en muchos casos, se identifica la acción tutorial exclusivamente con la desarrollada en este horario.

Cabe destacar en primer lugar que ninguno de los colectivos cuestiona que las tutorías de materia son necesarias para la orientación y formación del alumnado. Los principales motivos que arguye el profesorado para ello se corresponden con los principales argumentos que otorgan los autores que han abordado el tema y con aquellas

funciones que eran consideradas más relevantes por alumnado y profesorado: la necesidad de ofrecer una atención individualizada al alumnado y apoyar y complementar la formación del alumnado en relación a la materia.

En este sentido, para el profesorado, la atención individualizada es imprescindible de cara a mejorar la calidad de la formación y orientación que se ofrece al alumnado, dar respuesta a sus necesidades y demandas, detectar problemas y ayudarle a resolverlos, facilitarle que plantee dudas que en clase no se atrevería y, por último, facilitar un trabajo más individualizado que sería imposible desarrollar en las clases magistrales, en muchos casos masificadas. Del mismo modo, considera el profesorado que las tutorías son necesarias porque permiten apoyar y complementar la formación del alumnado en diferentes aspectos: ayudándole a superar las dificultades que puedan surgirle en su proceso de aprendizaje, ampliando y completando aquellos aspectos de la materia que más se ajusten a sus inquietudes e intereses, facilitando una mayor relación de teoría y práctica y permitiendo realizar un seguimiento del trabajo académico del alumnado.

El profesorado también hace alusión, aunque en menor grado, a otros motivos, señalando que las tutorías también son necesarias porque mejoran la relación profesor-alumno y, fruto de ella, el alumnado se siente más cómodo para plantear situaciones no necesariamente relacionadas con la materia que imparte el profesor; constituyen una oportunidad para conocer en qué medida su labor como docente facilita la comprensión por parte del alumnado de los contenidos de la materia, contribuyen a la formación integral del alumno, facilitan la evaluación continua del alumnado, permiten orientar al alumnado sobre aspectos de carácter profesional (itinerarios, especialidades, salidas profesionales...) y, por último, motivan al alumnado hacia el estudio.

Vemos, por tanto, que el profesorado no sólo no cuestiona la necesidad de contar con las tutorías de materia, sino que además las percibe como una estrategia imprescindible para optimizar la formación y orientación del alumnado y para la mejora de la docencia que imparte. Sin embargo, al analizar la valoración que ambos colectivos realizan sobre las tutorías de materia en cuestiones tales como la frecuencia con la que el alumnado acude en el horario establecido por el profesorado, los motivos que lo llevan a hacerlo, las razones que le impiden un mejor aprovechamiento de estas tutorías y su satisfacción con las mismas, comprobamos que su funcionamiento en la actualidad no es del todo óptimo, a juicio tanto de profesorado como de alumnado.

Respecto a los horarios de tutoría, la mayoría del profesorado encuestado se muestra satisfecho con el número de horas establecido por ley para la atención del alumnado, considerándolas suficientes, aunque admite que, en bastantes y muchas ocasiones, el alumnado le formula dudas en momentos diferentes al horario establecido. Por otro lado, en lo relativo a la valoración del alumnado sobre el grado de cumplimiento de este horario por parte del profesorado y el grado en que éste avisa de los cambios puntuales que realiza en este horario, se observa una gran heterogeneidad en las respuestas: porcentajes muy similares dan una respuesta negativa y positiva al respecto.

En cuanto a la frecuencia con la que el alumnado asiste a las tutorías de materia en el horario establecido por el profesor, obtenemos las siguientes consideraciones:

- La mayoría de alumnado no hace un uso regular de las tutorías sino puntual, dado que un porcentaje importante no ha asistido nunca o sólo lo ha hecho en alguna ocasión durante el curso académico anterior. Además, un tercio de los encuestados indica que acude sólo a aquellas tutorías que el profesorado establece como obligatorias. Comprobamos pues que, además de que la asistencia del alumnado a tutorías es baja e irregular, en muchos casos no se produce por propia iniciativa.
- El profesorado confirma estos datos indicando mayoritariamente que menos del 25% de los alumnos solicita su ayuda en este horario, y de los que sí lo han hecho en el curso académico anterior (2007-2008), casi el 40% lo hizo sólo una vez. Esta escasa asistencia podría explicar por qué la mayoría de profesores afirman dedicar parte del mismo, en bastantes o muchas ocasiones, a otras tareas como la investigación.

Respecto a los motivos por los que el alumnado solicita información y orientación al profesorado, las principales conclusiones obtenidas son:

- La percepción de profesorado y alumnado difiere estadísticamente respecto a la mayoría de razones por las que este último solicita información y orientación al profesorado. La principal diferencia entre ambos colectivos se encuentra en que mientras que el profesorado opina que el alumnado se preocupa de asistir a las tutorías cuando la evaluación de la materia está próxima, los alumnos consideran que hacen un mayor uso de éstas para consultar dudas a lo largo del curso, no sólo los días previos a las pruebas de evaluación.

- Pese a esta y otras diferencias encontradas, los resultados obtenidos en ambas muestras confirman, al igual que en diversas investigaciones realizadas a lo largo de esta década (Alañón, 2000; Alcón, 2003; Lobato, Arbizu y Del Castillo, 2004, 2005; Pérez Abellás, 2005; Zabalza y Cid, 2006), que las tutorías siguen desvinculadas de la organización general de la materia, quedando relegadas a la consulta de dudas de carácter puntual y mayoritariamente vinculadas con la evaluación -bien sea durante los días previos o, posteriormente, para revisar las calificaciones obtenidas-.

Se aprecia, por tanto, una visión muy burocratizada de las tutorías de materia, surgiendo de nuevo muchas de las ideas que manifestaba el profesorado encuestado (en las respuestas a las preguntas de carácter abierto), donde se ponía de manifiesto la insatisfacción de éstos con que el alumnado hiciese un uso muy puntual de las tutorías y centrado casi exclusivamente en la revisión de calificaciones.

Respecto a las razones que pueden obstaculizar un mayor aprovechamiento por parte del alumnado del horario de tutorías, constatamos de nuevo diferencias estadísticamente significativas en la percepción de ambos colectivos. De este modo, el alumnado achaca su baja asistencia a tutorías, en primer lugar, a factores externos, fundamentalmente a la incompatibilidad de horarios, la falta de tiempo y las dificultades para establecer una comunicación fluida con el tutor; aunque indica que resultan de interés y de utilidad, considerando que esto no supone un obstáculo. Sin embargo, el profesorado valora de forma muy diferente esta situación, manifestando que son las acciones y actitudes del propio alumnado las que obstaculizan un mayor aprovechamiento de las tutorías, entre ellas: no llevar la materia al día, no mostrar interés, desconocer las posibilidades que puede ofrecer la tutoría a su formación, considerar que no le resultan de utilidad y miedo a evidenciar sus dudas ante el profesorado.

Del mismo modo, hemos querido conocer cuál es la satisfacción de ambos grupos con las tutorías de materia. Las conclusiones extraídas al respecto son las siguientes:

- Existe diversidad de opiniones por parte del alumnado respecto a su satisfacción global con las tutorías de materia y a su satisfacción con la atención prestada por el profesorado en el horario de tutorías, que podría catalogarse en ambos casos de “regular” (de hecho, es donde se sitúa el mayor porcentaje); aún así, casi la mitad

del alumnado afirma que las tutorías son de bastante o mucha utilidad en su proceso de aprendizaje.

- La satisfacción que muestra el profesorado con el desarrollo de sus tutorías de materia también suscita una gran diversidad de opiniones -aunque es menor que la señalada por el alumnado-. Casi la mitad (49,6%) se muestra poco o nada satisfecho, mientras que el 39,7% indica estar bastante o muy satisfecho. La mayoría de profesorado indica además que le gustaría mejorar sus tutorías. Respecto a los motivos que argumenta respecto a su grado de satisfacción se extraen las siguientes consideraciones:
 - El profesorado encuestado asocia su insatisfacción fundamentalmente a causas que se vinculan por un lado con la actitud del alumnado y por otro, con condicionantes institucionales. En orden de mayor a menor frecuencia, el profesorado destaca cuestiones como la baja asistencia del alumnado a las tutorías (señalado por la mayoría de profesores); el elevado número de alumnos; el desinterés del alumnado; el bajo reconocimiento de la labor tutorial; la falta de objetivos claros en el desarrollo de las mismas y espacios y recursos insuficientes. En menor grado, algunos profesores señalan también condicionantes vinculados con su propio rol como tutores, como la falta de formación y de tiempo.
 - En cuanto a los motivos por los que el profesorado se muestra satisfecho con sus tutorías de materia, señala que mejoran la relación tutor-alumno y permiten un mayor acercamiento a su realidad; contribuyen a que el alumnado alcance los objetivos de la materia; constituyen una fuente de satisfacción y motivación para el profesorado al comprobar que son de ayuda para el alumno; y por último, suponen un elemento de retroalimentación que permite un mayor conocimiento de las necesidades del alumnado y un mejor desarrollo de su labor como docentes.

Por último, no podemos obviar que la presencia de las TIC en todos los ámbitos de la sociedad, incluida la docencia universitaria, implica también cambios en el desarrollo de la acción tutorial, por lo que el uso y las posibilidades que ofrecen las herramientas de base tecnológica en relación a la tutoría han sido también objeto de análisis en nuestro estudio. A este respecto constatamos:

- Profesorado y alumnado reconocen que hacen un uso frecuente en la comunicación tutorial de herramientas como el correo electrónico y el campus virtual. Cabe señalar no obstante la heterogeneidad en las respuestas del profesorado respecto al uso que hace de este espacio: casi el mismo porcentaje de profesorado indica hacer un uso bastante frecuente del campus virtual y no recurrir a él nunca o casi nunca.
- Ambos grupos -profesorado y alumnado- están de acuerdo al valorar que el uso de estas herramientas de base tecnológica contribuye a mantener al alumnado constantemente informado y que facilita la comunicación entre tutor y alumno, suprimiendo barreras espacio-temporales. Del mismo modo, los alumnos creen que los recursos TIC les permiten tanto a ellos como a los profesores ahorrar, en igual medida, tiempo y esfuerzo; no obstante, el profesorado considera que estas herramientas sí permiten al alumnado este ahorro de tiempo, pero no a ellos. Por otro lado, existe una mayor variabilidad en las respuestas de ambos colectivos en torno a si estas herramientas favorecen la formulación de dudas que en la comunicación cara a cara no se producirá: casi el mismo porcentaje de profesorado y alumnado se muestran de acuerdo y en desacuerdo con esta afirmación. Por último, también coinciden ambos grupos en considerar que el uso de estas herramientas debe ser un complemento y nunca un sustituto de la tutoría presencial y, en general, no consideran que el vínculo personal tutor-alumno sea menor con el uso de estas herramientas, aunque aquí existe una mayor discrepancia en las opiniones expresadas por el profesorado.

En función de los resultados obtenidos reiteramos que la complementariedad y combinación oportuna entre el uso de los medios de comunicación más tradicionales (como el teléfono) y las nuevas herramientas que nos ofrecen las TIC (correo electrónico, foros de discusión y/o información educativa, chat, páginas webs, etc.), junto con el diálogo personalizado (cara a cara) aseguran en mayor medida la atención tutorial y el asesoramiento tanto individualizado como grupal con el alumnado.

Rasgos y cualidades en el desempeño de la acción tutorial

El desempeño de la función tutorial abordando las funciones y tareas que le son encomendadas requiere que el profesorado universitario domine determinadas

competencias. En nuestro estudio sólo nos hemos aproximado a la percepción de alumnado y profesorado respecto a algunos de los rasgos y cualidades recogidas en la literatura sobre el tema. Al respecto, podemos concluir que existen diferencias estadísticamente significativas entre los rasgos y cualidades que el alumnado percibe actualmente en el profesorado en su rol como tutor y aquellos que considera serían necesarios para el buen desempeño de la función tutorial. El buen dominio de la materia y la capacidad de comunicación son los rasgos que mejor valora el alumnado en su relación con los tutores actualmente; no obstante, otros como la confidencialidad, la accesibilidad, la comprensión, la empatía, dar y merecer confianza y el interés hacia los problemas del alumnado constituyen los peor valorados.

Sin embargo, tanto profesorado como alumnado muestran unas expectativas elevadas respecto a estas cualidades, siendo los resultados obtenidos similares a los de otros estudios previos (Lázaro 1997a, 1997b, 2002, 2003). En este sentido, además de competencia científica e investigadora -que incluye, entre otros, el dominio de la materia- y la competencia metodológica-didáctica -que incluye, entre otros, la capacidad de comunicación, haciendo llegar de forma eficaz al alumno su conocimiento sobre la materia-, tanto profesorado como alumnado consideran fundamental que el tutor muestre accesibilidad, comprensión, confidencialidad, confianza e interés hacia la problemática específica del alumno. De hecho, la mayoría de alumnado (63,1%) afirma estar bastante o muy de acuerdo con el hecho de que sólo asiste a las tutorías del profesorado que es más receptivo a las cuestiones que le formula, lo que evidencia que la actitud del profesorado es clave a la hora de potenciar un mayor aprovechamiento de las tutorías por parte del alumnado.

Percepción del profesorado sobre la tutoría en el Espacio Europeo de Educación Superior

Tal y como indicábamos al profundizar en la organización y funcionamiento de las tutorías de materia, la mayoría del profesorado encuestado no lleva a cabo tutorías programadas y en grupo, por lo que se conciben las tutorías como una respuesta puntual a las demandas que realiza el alumnado. Esta es una realidad que debiera cambiar sustancialmente en los próximos años, dado que la configuración de un Espacio Europeo de Educación Superior conlleva un nuevo modelo educativo que implica una nueva metodología, la cual, en contraposición con la idea de querer enseñarlo todo,

pone el énfasis en proporcionar a los alumnos las herramientas necesarias que le permitan aprender de forma autónoma y guiada las competencias necesarias para su desarrollo profesional. Este nuevo contexto sitúa por tanto al alumnado ante un nuevo rol, en el que se le exige la capacidad de gestionar su conocimiento y formarse a lo largo de la vida, convirtiéndose en un agente de aprendizaje significativo y autónomo.

En esta coyuntura se produce, pues, un cambio en las funciones tradicionales del profesor, que pasa a constituirse en un guía y facilitador del proceso de aprendizaje del alumno, lo que comporta la necesidad de tutorizarlo durante este proceso y programar sesiones de tutoría -generalmente en pequeño grupo- como parte de la metodología docente. En este sentido, las tutorías pasarán a considerarse un elemento proactivo, no sólo reactivo.

Partiendo de esta premisa y de la responsabilidad que tienen las universidades sobre la calidad de los estudios que imparten y sobre la configuración de un verdadero Espacio Europeo de Educación Superior, resulta de gran relevancia conocer cuál es la percepción de uno de los principales agentes implicados en la realización efectiva de los cambios que el proceso de convergencia europea deparará al funcionamiento de la tutoría en las universidades y, concretamente, a la Universidad de Santiago de Compostela: el profesorado. Sin su implicación y la del alumnado las transformaciones que se avecinan pueden limitarse simplemente a cambios de tipo estructural.

Teniendo en cuenta que hasta el momento en que hemos llevado a cabo la aplicación del cuestionario sólo se han desarrollando algunas experiencias en la USC en las que entra en juego la metodología ECTS, las principales conclusiones obtenidas en relación a la percepción del profesorado sobre su nuevo rol como tutor en este nuevo contexto son las que se exponen a continuación:

- La mayoría del profesorado encuestado indica conocer las transformaciones e implicaciones que el EEES supone para la docencia y también, aunque en menor grado, para la tutoría; no obstante, se muestra escéptico respecto a los cambios reales y a la mejora que puede suponer esta adaptación. También reconoce mayoritariamente que esta reforma educativa le exigirá una mayor implicación en su rol como tutor y una mayor formación específica para conseguir una óptima adaptación a los cambios, aunque su motivación para acometerlos muestra una mayor variabilidad (casi el 50% se muestran motivados y el 50% restante indica estarlo regular, poco o nada).

- Además, al realizar un análisis comparativo teniendo en consideración diferentes variables se aprecia que:
 - El profesorado que ha participado en experiencias piloto indica conocer en mayor medida los cambios que implica el EEES para la docencia y las tutorías respecto a aquellos que todavía no lo han hecho. Resulta lógico que esto sea así, ya que el profesorado que ha tomado contacto con la docencia a través del nuevo sistema ECTS cuenta con una experiencia previa que le hace más conocedor de las transformaciones que este sistema implica. Asimismo, se muestran más optimistas a considerar que el nuevo sistema ECTS contribuirá a mejorar la docencia frente a aquellos que no han participado, aunque en ambos casos su valoración no puede considerarse del todo positiva (se sitúa en torno a la categoría de respuesta regular).
 - El profesorado con mayor experiencia docente (más de 25 años) es el que en mayor medida indica conocer los cambios que implica el EEES para la docencia y las tutorías, frente al profesorado novel (menos de 5 años) que es el que muestra un menor acuerdo con esta afirmación. Teniendo esto en cuenta, como cabría esperar, es también el profesorado con menos experiencia (menos de 5 años y entre 5 y 15 años) el que más importancia concede a recibir formación específica para llevar a cabo estos cambios.
 - En cuanto a las diferencias halladas en función de la categoría docente, es el profesorado asociado el que indica poseer un menor conocimiento sobre los cambios que implica el EEES para la tutoría frente a las restantes categorías, aunque sólo se hallan diferencias significativas con el grupo de profesores titulares y con el de contratados doctores, que son los que manifiestan tener un mayor conocimiento al respecto. Del mismo modo, es también el grupo de profesores asociados el que en menor grado considera que el nuevo escenario le exigirá una mayor implicación en la función tutorial, estableciéndose diferencias con las restantes categorías, que sí creen que exigirá una mayor dedicación al proceso de tutorización del alumnado. Por último, los profesores catedráticos son los que menos manifiestan necesitar formación específica para adaptarse a estos cambios, contrariamente a lo que opinan otros grupos con los que se establecen diferencias significativas: titulares, contratados doctores y la

categoría “otros” que incluye profesores interinos de sustitución, ayudantes doctores, colaboradores o contratados del Programa Ramón y Cajal.

La configuración de un nuevo marco para la docencia universitaria conlleva además, como cualquier reforma educativa, obstáculos que pueden dificultar el proceso. En este sentido, constatamos que las dificultades que más preocupan al profesorado están directamente vinculadas con factores externos, como la falta de reconocimiento del trabajo docente respecto a otras tareas como la investigación y el número excesivo de alumnos por grupo. De una conjugación de ambas se deriva posiblemente la falta de tiempo para tutorizar al alumnado -que arguye el profesorado como la principal dificultad-, que debe dedicar mucho tiempo a tareas de investigación, a la vez que es docente y tutor de un elevado número de alumnos. De hecho, llama la atención el énfasis que el profesorado pone a esta cuestión a través de la alternativa de respuesta abierta “otros”, haciendo especial referencia a la falta de recursos humanos y materiales para que el proceso de adaptación al EEES se realice con garantías de éxito.

Asimismo preocupan al profesorado otros elementos asociados con el trabajo y actitud del alumnado, como la dificultad para implicarlo en su proceso de aprendizaje, el hecho de que éste no esté preparado para asumir el proceso de formación de forma más autónoma y su desmotivación. Y, por último, también considera, aunque en menor grado, que la escasa formación del profesorado, su desmotivación y desconfianza ante el proceso de convergencia europea pueden constituir un impedimento para la aplicación de estos cambios a la labor tutorial.

El análisis comparativo realizado sobre estas dificultades al tomar en consideración diferentes variables no muestra diferencias significativas en relación a la experiencia y categoría docente, pero sí en torno a las restantes variables analizadas (haber impartido o no alguna materia ECTS y área de conocimiento), pudiéndose extraer las siguientes consideraciones:

- El profesorado que ha participado en alguna experiencia siguiendo el sistema ECTS se muestra más optimista respecto al rol del alumnado. De esta forma, la desmotivación del alumnado, las dificultades para implicarlo en su proceso de aprendizaje y el hecho de que no esté preparado para asumir el proceso de formación de forma más autónoma, son percibidos por parte de los profesores que han impartido alguna materia siguiendo el sistema ECTS como dificultades menos importantes respecto a la mayor preocupación que muestra el

profesorado que todavía no ha participado en estas experiencias. Este hecho nos lleva a pensar que el alumnado responde al nuevo rol que se le exige de forma más positiva de lo que podemos considerar antes de involucrarnos directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje que conlleva la adaptación al EEES.

- En cuanto a las diferencias halladas por área de conocimiento, comprobamos que el profesorado de las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y de Ciencias de la Salud es el que en mayor medida identifica el número excesivo de alumnos por grupo-clase como un elemento que puede obstaculizar una óptima adaptación al EEES y la mayor atención tutorial que exige, mientras que para el profesorado de Humanidades esta dificultad no es tan relevante. Estos datos coinciden con la realidad actual de estas áreas de conocimiento, puesto que son Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas las que cuentan con titulaciones en las que la ratio profesor-alumno es mayor, frente a las titulaciones de Humanidades en las que puede llevarse a cabo una atención más individualizada, puesto que el número de alumnos por grupo y profesor es menor.

Percepción del profesorado sobre su formación para desempeñar la función tutorial

Llevar a cabo las funciones que implica ejercer como tutor conlleva, como ya hemos indicado anteriormente, el desempeño por parte del profesorado de diferentes competencias (Gil y cols., 2004; Rodríguez Espinar y cols. 2004; Pérez Boullosa, 2006; García Nieto, 2008), por lo que parece conveniente que este reciba una formación pedagógica que le permita el desarrollo exitoso de su función tutorial, así como enfrentarse a los diferentes cambios, innovaciones y demandas a los que debe dar respuesta en el actual escenario universitario. De hecho, la formación en niveles universitarios es ya un tema debatido y defendido por diferentes autores (García Garrido, 1992; Imbernon, 1994, 1999, 2000; Marcelo García, 1994; Michavila y Calvo, 1998; Román y Manso, 1999; Zabalza, 2002, 2003; García Varcárcel, 2001; Madrid Izquierdo, 2005), por los numerosos congresos y jornadas que se han celebrado sobre el tema en los últimos años y por la legislación y agencias de calidad.

No obstante, la ausencia de una formación inicial específica del profesorado universitario en su rol como docente y tutor sigue siendo una realidad en la actualidad que se explica, en parte, porque para ejercer como tal no se les requieren habilidades vinculadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como nos recuerdan García y Sanz (2006), en general, el profesor universitario no es seleccionado por su preparación profesional para ejercer como docente, sino más bien por sus conocimientos de la disciplina y su currículum investigador. Aún así, no debemos obviar los progresos que al respecto se han dado en los últimos años, como es el hecho de que cada vez se reconoce más la participación en actividades formativas como un mérito en los procesos de selección y acreditación del profesorado.

En cualquier caso, la formación docente sigue siendo voluntaria para este colectivo, por lo que su implicación depende, sobre todo, de sus posibilidades e interés. Tomando como base esta premisa se ha analizado la percepción del profesorado sobre la necesidad de recibir formación que le ayude en su labor como tutor y su participación e interés en llevar a cabo acciones de formación vinculadas a diferentes temáticas relacionadas con su quehacer como tutores. Al respecto, podemos concluir:

- La mayoría de profesores encuestados (60,2%) indica que sí necesitaría recibir una formación específica para el buen desempeño de la función tutorial, aunque no debemos obviar que un porcentaje importante (39,8%) la considera innecesaria. Además, al realizar un análisis comparativo respecto a esta cuestión teniendo en consideración diferentes variables observamos diferencias significativas en relación al género y a la categoría docente; concretamente, las diferencias halladas son las siguientes:
 - Respecto al género, son las profesoras las que en mayor grado consideran la necesidad de recibir formación específica que les ayude en su labor tutorial (67,6%) frente a la manifestada por sus compañeros (52,5%).
 - Tanto en lo que respecta a la experiencia como a la categoría docente, pese a encontrar diferencias significativas sólo en relación a esta última, constatamos que es el profesorado de mayor antigüedad docente y el profesorado catedrático el que en mayor medida indica sentirse preparado para desempeñar su rol como tutor. La mayor experiencia docente con que cuentan estos profesores puede explicar que se sientan más capacitados para desarrollar su función tutorial y, consecuentemente, muestren un menor interés por esta

formación. Contrariamente, es el profesorado con menos experiencia (de menos de 15 años, fundamentalmente profesores contratados doctores y la categoría “otros” que incluye profesores interinos de sustitución, ayudantes doctores, colaboradores y contratados Ramón y Cajal) el que en mayor grado asegura no sentirse preparado para desempeñar su rol como tutor, otorgando una gran importancia a la formación, lo cual resulta lógico, puesto que, además de carecer de una formación pedagógica inicial, tampoco cuenta con el bagaje que otorga la experiencia docente.

- Aunque como ya hemos mencionado, la mayoría de los encuestados indicaba la necesidad de recibir formación específica respecto a la función tutorial, un porcentaje menor (39,8%) reconoce haber participado en alguna actividad formativa relacionada con esta tarea. Si tenemos además en cuenta el análisis comparativo realizado, podemos señalar la existencia de diferencias significativas en función de la categoría docente. Concretamente, es el profesorado contratado doctor el que en mayor medida afirma haber participado de esta formación, contrariamente a lo indicado por los profesores titulares, cuya participación es la menor de todas las categorías analizadas. Estos resultados pueden deberse a que, como señalábamos anteriormente, en los últimos años cada vez más se reconoce la importancia de la participación en actividades de formación para el desarrollo profesional docente y en los mecanismos de selección y acreditación del profesorado de universidad.

Las actividades de formación en las que participó el profesorado se organizaron mayoritariamente desde el *Programa de Formación e Innovación Docente (PFID)* de la Universidad de Santiago de Compostela, por lo que éste se confirma como el principal recurso de formación al que acude el profesorado para mejorar sus competencias como tutor.

- Las actividades de formación por las que el profesorado muestra un mayor interés son las vinculadas a los cambios que supone el EEES y las TIC en el desarrollo de la acción tutorial, aunque también muestra interés por conocer los servicios y recursos a los que derivar al estudiante y por mejorar sus habilidades para la relación y comunicación en la interacción tutorial. Otras temáticas que igualmente suscitan su interés, aunque menor, son: cómo planificar y organizar las tutorías, asesoramiento tutorial sobre itinerarios formativos y salidas profesionales de la

titulación y técnicas como la observación y entrevista aplicadas a la tutoría. No debemos obviar, no obstante, que algunos de los profesores encuestados indican que, a pesar de que les gustaría recibir formación en relación a todas estas temáticas, no disponen de tiempo suficiente para realizar estas actividades.

Cabe señalar además que se han encontrado diferencias significativas en el interés mostrado por el profesorado en recibir formación sobre las diferentes temáticas al tomar en consideración las variables género, área de conocimiento, experiencia y categoría docente; pero, en términos generales y pese a las diferencias halladas, consideramos muy positiva la respuesta de la mayoría de encuestados, los cuales manifiestan estar interesados en participar en diferentes actividades de formación, considerándola necesaria para mejorar sus competencias como tutores, especialmente porque, como indicábamos en un primer momento, la formación para el desarrollo de la labor docente y tutorial es opcional para el profesorado.

Percepción de alumnado y profesorado sobre la incorporación de una nueva modalidad de tutoría: personalizada o de carrera

La tutoría de carrera, que también recibe otras denominaciones como individualizada y personalizada, constituye una actividad de acompañamiento que realiza un profesor con un grupo reducido de estudiantes, complementaria a la docencia, que comienza en los primeros cursos de universidad y se extiende a lo largo del ciclo formativo del alumno en esta institución. A través de ella se persigue ofrecer herramientas al alumnado para mejorar su proceso formativo, realizar un seguimiento de su desarrollo académico, personal y profesional a lo largo de sus estudios universitarios con el fin de facilitarle una óptima adaptación a la institución, ayudarle a planificar su futuro académico y profesional y apoyarle en la toma de decisiones que con respecto a su futuro académico y profesional realice (Álvarez Pérez, 2002). Por tanto, además del asesoramiento sobre el proceso de aprendizaje del alumno (desarrollado fundamentalmente en la tutoría de materia), la tutoría de carrera pretende cubrir un vacío importante en el desarrollo personal y social del alumno (Álvarez Pérez y González Afonso, 2007).

Esta modalidad de tutoría, que ha sido muy recurrida en universidades de tradición anglosajona de élite obteniendo resultados muy positivos para los estudiantes, sigue siendo todavía una forma de entender la tutoría que no ha llegado a calar demasiado en nuestras aulas universitarias, pese a que en la actualidad, en el contexto español, son muchas las investigaciones que proponen su desarrollo (Alcón, 2003; Sancho Sora y cols., 2006; Villena y cols., 2006; Álvarez Pérez y González Afonso, 2007; Chiva y Ramos, 2007) y también las universidades que están potenciando iniciativas en este sentido.

La Universidad de Santiago de Compostela inició hace unos años la iniciativa de tutorías personalizadas, aunque en la actualidad sólo sigue desarrollándose en algunos centros, tal y como ya hemos explicado con anterioridad. No es objetivo de nuestra investigación profundizar en este programa, pero al acercarnos a la percepción de alumnado y profesorado sobre la posibilidad de potenciar esta nueva modalidad tutorial, obtenemos algunas conclusiones que nos pueden ofrecer información de la conveniencia de hacer extensible este programa a otros centros.

- Cabe señalar en primer lugar que ambos colectivos se muestran receptivos a esta nueva modalidad tutorial, dado que la gran mayoría de alumnado (79,2%) y profesorado (76,0%) considera esta iniciativa necesaria y muy necesaria para la formación y orientación del alumnado, a la vez que señalan su interés en participar en la misma (78,7% de alumnado y 67,1% de profesorado). Del grupo de profesores, son los contratados doctores y la categoría “otros” -que incluye a profesores de sustitución, ayudantes doctores, colaboradores y contratados Ramón y Cajal- los que muestran un mayor interés.
- Las razones por las que el alumnado tomaría parte en esta modalidad tutorial son, en orden de mayor a menor importancia: para estar más informado, para contar con un apoyo individualizado a nivel personal, profesional y académico y para no sentirse tan perdido. Por el contrario, aquellos alumnos que no se muestran interesados en participar en las tutorías de carrera, arguyen fundamentalmente que no se sentirían cómodos exponiendo sus dudas al profesorado y también, aunque en menor medida, porque consideran que no les serían de utilidad y que representarían una forma de control y presión externa.
- Del profesorado que manifiesta que intervendría en esta iniciativa, la gran mayoría indica que lo haría siempre que el número de alumnos tutorizados fuese

reducido, o bien si se reconociese la labor realizada -por ejemplo, reduciendo el número de horas de docencia- y un porcentaje ligeramente menor apunta que lo haría si recibiese formación específica para desempeñar esta función. Por el contrario, el grupo de profesores que señala que no participaría en estas tutorías argumenta mayoritariamente que no dispone de tiempo suficiente, mientras un porcentaje mucho menor señala que no se siente capacitado para desempeñar este rol y que no lo haría porque considera que no es su labor.

Como podemos observar, en el contexto de nuestra investigación, tanto alumnado como profesorado se muestran mayoritariamente receptivos a participar en las tutorías de carrera en el caso de que en su centro existiese esta iniciativa. No obstante, consideramos que este interés no es suficiente para garantizar el buen desarrollo de una iniciativa de estas características y creemos, al igual que indicaba el profesorado, que el éxito de esta modalidad de tutoría necesita, entre otros, de la formación previa y específica de los tutores, del apoyo técnico permanente dentro de la propia universidad para el desempeño de esta función, de la tutorización de un número reducido de estudiantes, así como de la motivación de los profesores para desempeñar este rol y del establecimiento de incentivos tales como complementos, reducción de la carga docente, valoración como mérito en la promoción de la carrera profesional...

Además de las tutorías de carrera o personalizadas, desde la Universidad de Santiago de Compostela se están desarrollando diferentes iniciativas o programas vinculados a la mejora de la orientación que recibe el alumnado: el *Programa de compañeros-tutores* (tutoría entre iguales) y el *Programa de Acompañamiento de Estudiantes Extranjeros* -en el que estudiantes voluntarios del programa proporcionan orientación y apoyo a estudiantes extranjeros que llegan a la USC a través de programas de intercambio con la finalidad de facilitar su adaptación tanto a la propia universidad como al entorno-. Al analizar la valoración del alumnado se observa en primer lugar que muchos de los encuestados desconocen estos programas e iniciativas, lo que puede deberse en gran medida a que algunos de ellos, como las tutorías personalizadas y el programa de compañeros-tutores, sólo se están desarrollando en algunos centros de la Universidad de Santiago de Compostela, por lo que la oportunidad de tomar parte en los mismos no es igual para todos los estudiantes. De hecho, la participación del alumnado es en todos estos programas muy baja: en torno al 20% indica haber participado en las tutorías personalizadas, mientras que en la tutoría de iguales y en el Programa de

Acompañamiento de Estudiantes Extranjeros no supera el 5%. Por último, al indagar en la satisfacción del alumnado con estos programas -en el caso de que hayan participado- comprobamos que ésta se sitúa en torno a la categoría de respuesta “regular”, a excepción del Programa de Acompañamiento a Estudiantes Extranjeros (PAEE) que se sitúa próximo a la opción de respuesta “bastante satisfecho”.

Por este motivo, aunque no forma parte de los objetivos de esta investigación, consideramos que sería de gran interés de cara a futuros trabajos profundizar en las causas por las cuales tanto el programa de tutorías personalizadas como la iniciativa de tutoría entre iguales no han dado resultados del todo optimistas en la mayoría de los centros en que se han venido desarrollando en los últimos años, tal y como nos sugiere la satisfacción manifestada por el alumnado y como nos indicó, asimismo, en su momento, el coordinador de ambos programas.

Percepción de alumnado y profesorado sobre diferentes propuestas para mejorar la tutoría

También ha sido objeto de estudio en nuestro trabajo la percepción de ambos colectivos respecto a diferentes propuestas que pueden mejorar las tutorías en la USC. Al respecto, exponemos las siguientes conclusiones:

- Para el alumnado, en primer lugar, habría que procurar evitar que coincidan los horarios de tutorías con otras actividades obligatorias, como las clases, para mejorar así el aprovechamiento que realizan actualmente de las tutorías, lo que coincide con los resultados obtenidos cuando se le preguntaba por las principales razones que dificultan acudir a las tutorías de materia en el horario marcado por el profesorado. En segundo lugar, manifiestan la necesidad de que se estimule el interés de los alumnos por las tutorías y se les informe de los beneficios que pueden reportarles. El alumnado también valora como un elemento importante de cambio la actitud del profesorado -considerando que las tutorías mejorarían si éste fuese más accesible y mostrase un mayor interés por la tutoría-, pero también su formación.
- Por otro lado, el profesorado menciona como elementos de mejora, en primer lugar, la superación de las que anteriormente entendía como las principales dificultades con las que se encontrará en la adaptación de la tutoría al EEES: la

necesaria revalorización de la labor tutorial, otorgándole un mayor reconocimiento (reducción de docencia, consideración de un elemento de calidad docente...), la reducción del número de alumnos por grupo y contar con los recursos humanos y materiales necesarios para hacer frente a este proceso. Del mismo modo considera el profesorado, al igual que opinaba el alumnado, que es necesario estimular el interés de éste por las tutorías y mejorar la información que se le da sobre los beneficios que puede reportarle.

Otras actuaciones como promover las tutorías entre iguales, crear un servicio de apoyo y asesoramiento al profesorado para su labor tutorial, promover un Plan de Acción Tutorial en la Universidad y fomentar actividades institucionales (a nivel de departamento, facultad y universidad) para la dinamización de las tutorías, son también en general valorados por el profesorado como medidas que mejorarían las tutorías, pero se encuentran entre aquellas a las que concede menos importancia.

Constatamos además, al realizar un análisis comparativo en la muestra de profesorado teniendo en consideración diferentes variables, la existencia de diferencias significativas en cuanto a:

- a. La valoración del profesorado de las diferentes áreas de conocimiento en torno a dos de las propuestas: disminuir el número de alumnos por grupo y profesor y mejorar los recursos y espacios destinados a la tutoría (ratio alumno-profesor, masificación de las aulas, despachos compartidos...). Son los profesores de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas -las áreas que cuentan con titulaciones en las que la ratio alumno-profesor es mayor- los que en mayor grado indican la necesidad de reducir el número de alumnos por grupo y profesor, frente a la valoración de los profesores de Humanidades -cuya ratio es menor- que otorgan menos importancia a esta medida. Por otro lado, es el profesorado de Ciencias de la Salud y Humanidades el que muestra un mayor acuerdo con la necesidad de mejorar los recursos y espacios destinados a la tutoría, mientras que el de Enseñanzas Técnicas y Ciencias Sociales y Jurídicas le otorgan una valoración menor.
- b. En concordancia con los datos obtenidos en relación al sexto objetivo específico, es el profesorado con menor antigüedad docente (menos de 5

años) el que muestra un mayor grado de confianza en que la formación puede mejorar su labor como tutor, mientras que el profesorado que cuenta con una mayor experiencia docente se muestra más escéptico a considerar esta formación como un elemento de mejora para la tutoría.

- c. Respecto a las diferencias halladas por categoría docente, cabe señalar que son los profesores catedráticos los que en menor medida confían en que disminuir el número de alumnos por grupo y profesor, proporcionar formación al profesorado, promover las tutorías entre iguales y crear un servicio de apoyo y asesoramiento al profesorado para su labor tutorial, constituyan elementos de mejora para la labor tutorial, frente a otros grupos que depositan una mayor confianza en estas propuestas.

El desarrollo del presente trabajo de investigación y las principales conclusiones que de él se derivan nos llevan a formular a continuación algunas reflexiones y consideraciones finales que a nuestro juicio podrían constituir **propuestas de mejora**.

1. Necesidad de intensificar la orientación al alumnado en la etapa universitaria y la coordinación de los agentes implicados. Si partimos de que la mayoría de encuestados manifiestan la necesidad de recibir información y orientación, así como de su baja satisfacción con la orientación recibida hasta el momento, se constata la necesidad de mejorar las acciones de información y orientación que se ofrecen al alumnado universitario, no sólo durante sus estudios, sino también en el acceso y al finalizarlos -facilitando su transición a un mercado laboral muy marcado en el momento actual por la elevada tasa de desempleo-. Además, puesto que intervienen diferentes agentes, parece necesario que entre ellos exista un mínimo de coordinación.
2. Ninguna reforma educativa tendrá unos resultados óptimos si los principales protagonistas del cambio, profesores y alumnos, no participan activamente en ella. La aplicación efectiva de los cambios que el Espacio Europeo de Educación Superior conlleva para la tutoría y, más extensivamente, para la docencia, requiere la implicación de ambos colectivos para que ésta no se quede en una reforma meramente estructural y en la tinta de las leyes, las reuniones y declaraciones.
3. Promover la implicación del profesorado plantea a nuestro juicio, en primer lugar, la necesidad ya debatida y defendida por diferentes autores de revalorizar la

función docente y tutorial del profesor de universidad que podría promoverse, entre otros, concediendo una mayor importancia a la participación del profesorado en actividades de formación, a su implicación en innovaciones docentes y en iniciativas de adaptación al EEES, a las evaluaciones realizadas por el alumnado... Todos ellos pueden convertirse en estímulos para revalorizar la actividad docente si las agencias para la calidad y la acreditación y las propias instituciones universitarias comienzan a considerarlos no sólo como elementos de mejora de la docencia y la tutoría, sino como aspectos relevantes en los procesos de evaluación y en los concursos de habilitación y acreditación del profesorado.

4. Necesidad de dotar a la formación de la importancia que se merece en la adquisición de competencias docentes y tutoriales, con especial atención a la formación del profesorado novel que es el que, como vimos, mostraba un mayor interés y la consideraba más necesaria. Partiendo de la posibilidad que ofrece el PFID de la USC y de la predisposición mostrada por el profesorado a recibir formación en relación a la tutoría, consideramos necesario aumentar las actividades de formación que se vinculen con los procesos de tutoría al alumnado, especialmente aquellos más demandados por el profesorado: las posibilidades que ofrecen las TIC y los cambios que conlleva el EEES.

Aún así, consideramos, al igual que lo hace Madrid Izquierdo (2005:58), que no se trata de “sobresaturar al profesorado de técnicas metodológicas, planificadoras y evaluadoras que se imponen dogmáticamente”, sino más bien de partir de las experiencias y conocimientos previos del profesorado y vincular esta formación a su práctica diaria, atendiendo a sus demandas y acompañándole en la profundización de su desarrollo profesional docente. En este sentido, podrían potenciarse también otras actividades, como la puesta en funcionamiento de grupos de trabajo que faciliten el intercambio de experiencias y buenas prácticas.

Por último, teniendo en consideración que el interés y accesibilidad mostrado por el profesorado son dos de las principales cualidades que valora el alumnado para mejorar su aprovechamiento de las tutorías, creemos que la formación debe incidir de forma especial en esta cuestión. Del mismo modo, en muchos casos los profesores no perciben la tutoría y la orientación como una de sus funciones, por lo que se hace necesario un proceso de concienciación

importante y un cambio de mentalidad en el profesorado universitario, en el que la formación puede desempeñar un importante papel.

5. Como elemento imprescindible de apoyo a la docencia, es necesario dotar de contenido a las tutorías de manera que formen parte esencial del desarrollo de la materia. Si en el planteamiento de las tutorías programadas éstas se limitan a sesiones obligatorias sin un claro objetivo, resulta difícil que puedan aprovecharse todas las posibilidades que brindan.
6. Implicar activamente al alumnado en las tutorías: en primer lugar, se hace necesario acordar con los alumnos, en la medida de lo posible, los horarios de tutoría para evitar que no puedan acudir a ellas por solapamiento con el horario de las clases u otras actividades obligatorias; y, en segundo lugar, resulta imprescindible, de cara a mejorar su participación y aprovechamiento de las mismas, informarlo de los beneficios que pueden reportarle.
7. Consideramos no obstante que algunos aspectos sólo mejorarán si hay un compromiso institucional con la tutoría y orientación, a través de políticas de la propia universidad, facilitando los recursos materiales y humanos que lo hagan posible.

En primer lugar, se hace necesario contar con un número de profesores que permita la reducción efectiva del número de alumnos por grupo y profesor en aquellas áreas y titulaciones cuya masificación es mayor, ajustándolo a los criterios que establece el EEES y también la USC, tanto para grupos expositivos, como interactivos y, por supuesto, de tutoría.

En segundo lugar, es preciso disponer de recursos materiales, tales como un número de aulas suficiente que hagan posible la realización de las tutorías programadas con un número reducido de alumnos y contar con despachos que permitan que las tutorías individualizadas se realicen en un espacio que facilite la comunicación entre tutor y alumno en un ambiente de confidencialidad.

8. Se hace necesario asimismo potenciar, junto a la tutoría académica, otras modalidades de tutoría ya presentes en la USC actualmente pero todavía con escasa presencia, como las tutorías personalizadas o de carrera y las tutorías entre iguales.

Para finalizar, nos gustaría señalar, una vez concluido el trabajo de investigación que a lo largo de estas páginas se presenta, que esta tesis pretende abrir nuevas vías de indagación, teórica y empírica, a propósito del necesario proceso de adaptación de la tutoría a las nuevas exigencias. Entre ellas, nos planteamos la necesidad de profundizar en las competencias necesarias del profesorado para el buen desempeño de su acción tutorial, el análisis de los obstáculos derivados para la tutoría de la implantación del EEES o el estudio de buenas prácticas vinculadas a este proceso de adaptación.

BIBLIOGRAFÍA

- Abeal, C., Estévez, V. & García, B. (2005). Los servicios de orientación en la universidad pública española: una aproximación a la situación actual. En AIDIPE (Ed.) *Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 683-689). Tenerife: AIDIPE.
- Adame Obrador, M. T. (2002). La orientación y la tutoría en la universidad. Análisis de las realidades existentes. *Educación y cultura: Revista mallorquina de pedagogía*, 15, 215-232.
- Adams, S. (2000). *ECTS Extension Feasibility Report. Report for The European Commission*. (En línea). Consultado en: <http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ectsrap.pdf>. Fecha de consulta: 10/06/2008.
- Alañón Rica, M^a T. (2000). *Un modelo de acción tutorial en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid: ICE de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Alcón Soler, E. (2003). Tutoría personalizada y pedagogía reflexiva en el contexto universitario. En F. Michavila y J. García Delgado (Eds.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (pp. 85-93). Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria, Universidad Politécnica de Madrid.
- Alfaro Rocher, I. J. (2005). El Espacio Universitario Europeo: Entre la autonomía, la diversidad y la convergencia. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 3-15.
- Aliaga Abad, F. & Bartolomé, A. (2006). El impacto de las nuevas tecnologías en educación. En T. Escudero y A. D. Correa (Coords.), *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 55-88). Madrid: La Muralla.
- Allègre, C. (2000). Prólogo. En F. Michavila y B. Calvo, *La Universidad Española hacia Europa* (pp. 11-14). Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.
- Allen, T. D. & Eby, L. T. (Eds.) (2007). *The Blackwell Handbook of Mentoring. A Multiple Perspective Approach*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Alonso Rivas, J. & López Quero, M. (1983). *Los COIE de las Universidades madrileñas: seis años de actividades*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Alonso, L. E., Fernández, C. J. & Nyssen, J. M^a (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.

- Álvarez González, M. (1991). *La orientación vocacional a través del currículum y la tutoría. Una propuesta para la etapa de 12 a 16 años*. Barcelona: Graó.
- Álvarez González, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: Cedecs.
- Álvarez González, M. (1998a). Modelos de intervención en Orientación Profesional. En L. Sobrado Fernández, *Orientación e Inserción Profesional* (pp. 91-127). Barcelona: Estel.
- Álvarez González, M. (1998b). La Orientación psicopedagógica en Europa. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 219-229). Barcelona: Praxis.
- Álvarez González, M. (1999). *Orientación Profesional*. Barcelona: CEDECS.
- Álvarez González, M. (2004). Los modelos de orientación en España: presente y futuro. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (2), 147-162.
- Álvarez González, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 71-88.
- Álvarez González, M. & Bisquerra Alzina, R. (1996a). Aproximación al concepto de orientación y tutoría. En M. Álvarez & R. Bisquerra (Coords.), *Manual de Orientación y Tutoría* (pp. 1-19). Barcelona: Praxis.
- Álvarez González, M. & Bisquerra Alzina, R. (1996b). *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (1997). Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica. En AIDIPE (Comp.), *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 22-25). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Álvarez González, M. & Bisquerra Alzina, R. (1998). Los modelos de orientación. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 55-65). Barcelona: Praxis.
- Álvarez Pérez, P. R. (2002). *La Función Tutorial en la Universidad*. Madrid: EOS.
- Álvarez Pérez, P.R. (2005). La tutoría y la orientación universitaria en la nueva coyuntura de la enseñanza superior: el programa Velero. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 8, 281-293.

- Álvarez Pérez, P., Asensio, I., Forner, A. & Sobrado, L. (2006). Los planes de acción tutorial en la Universidad. En T. Escudero & A. D. Correa (Coords.), *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 147-206). Madrid: La Muralla.
- Álvarez Pérez, P., Cabrera Pérez, L. E., Feliciano García, L. & Santana Vega, L. (1999). Intervención psicopedagógica en el ámbito universitario: Valoración de una experiencia en el Centro Superior de Educación de la ULL. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (18), 379-387.
- Álvarez Pérez, P. R. & González Afonso, M. C. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. *Educación*, 36, 107-128.
- Álvarez Pérez, P. R. & González Afonso, M. C. (2007). El asesoramiento y la tutoría de carrera en la Enseñanza Superior: resultados de un programa de atención al alumnado en la Universidad de la Laguna. *XXI, Revista de Educación*, 9, 95-110.
- Álvarez Pérez, P. R. & González Afonso, M. C. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 49-70.
- Álvarez Pérez, P. R. & Jiménez Betancort, H. (Comps.) (2003). *Tutoría universitaria*. Santa Cruz de Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Álvarez Rojo, V. (1994a). *Orientación educativa y acción orientadora*. Madrid: EOS.
- Álvarez Rojo, V. (1994b). La orientación académica y vocacional de los alumnos de enseñanza secundaria y superior. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 7/8, 181-198.
- Álvarez Rojo, V. (1999). Investigación sobre orientación universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2), 381-383.
- Álvarez Rojo, V. (2000). Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. En H. Salmerón & V.L. López (Coords.), *Orientación educativa en*

las universidades. Simposium de orientación universitaria (pp.47-78). Madrid: Grupo Editorial Universitario.

Álvarez Rojo, V. (2001). *Las Tutorías: otra forma de enseñar en la Universidad*. Granada: UCUA.

Álvarez Rojo, V. (2004). *Las Tutorías: otra forma de enseñar en la Universidad*. Ponencia presentada a las Jornadas *La tutoría: elemento clave en el modelo europeo de Educación Superior*. Universidad de Salamanca, 13-16 de diciembre. (En línea). Consultado en: http://campus.usal.es/~ofeees/PONENCIAS_TUTORIA/Victor%20Alvarez%20Rojo.pdf. Fecha de consulta: 10/12/2008.

Álvarez Rojo V. & García Jiménez, E. (2002). Orientación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. En V. Álvarez & A. Lázaro (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 215-248). Málaga: Aljibe.

Álvarez Rojo, V., García Jiménez, E., Gil Flores, J. & Romero Rodríguez, S. (2002). Evaluación del curso de orientación e iniciación a los estudios universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 411-429.

Álvarez Rojo, V. & Hernández Fernández, J. (1998). El modelo de intervención por programas. Aportaciones para una revisión. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 79-123.

Álvarez Rojo, V. & Lázaro Martínez, A. (Coords.) (2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.

Álvarez Rojo, V. & Romero Rodríguez, S. (2007). Formación basada en competencias para los profesionales de la orientación. *Educación XXI*, 10, 15-37.

Álvarez Rojo, V. et al. (2000). La orientación en la Universidad en el contexto de una docencia de calidad. En J. Ruiz, & A. Medina, *Orientación educativa e Intervención Psicopedagógica, I Jornadas Andaluzas de Orientación y Psicopedagogía* (pp. 209-252). Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.

Álvarez Rojo et al. (2009). Perfiles docentes para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el ámbito universitario español. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15 (1). (En línea). Consultado en:

- http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_1.htm. Fecha de consulta: 08/12/2009.
- Álvarez Saura, J. A., García Basallote, M., García Moreno, V., García Vázquez, C. & De Ory, I. (2002). Proyecto Brújula-Programa Tutor: Orientación en la Facultad de Ciencias de la UCA. *REOP*, 13 (2), 255-260.
- ANECA (2004). *Programa de Convergencia Europea. El crédito europeo*. (En línea). Consultado en: http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_credito%20europeo.pdf. Fecha de consulta: 16/05/2008.
- ANECA (2005). *IV Foro ANECA "Los estudiantes y las políticas de calidad"*. Consultado en: http://www.aneca.es/media/21196/publi_4foro_conclusiones.pdf. Fecha de consulta: 16/05/2008.
- ANECA (2007). *Modelo de Evaluación 2006-2007. Programa de Evaluación Institucional*. (En línea). Consultado en: http://www.aneca.es/active/docs/pei_2007_guiaevalexterna_anexoI_modelo_070521.pdf. Fecha de consulta: 04/07/2008.
- ANECA (2008). *La evaluación de la calidad en las universidades 2007*. (En línea). Consultado en <http://www.aneca.es>. Fecha de consulta: 04/07/2009.
- ANECA (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización*. (En línea). Consultado en: http://www.aneca.es/media/308144/publi_procesosil.pdf. Fecha de consulta: 11/07/2009.
- Apodaca, P. (2001). Calidad y evaluación de la Educación Superior: situación actual y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 367-382.
- Apodaca, P. & Lobato, C. (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Arbizu, F., Del Castillo, L. & Lobato, C. (2004). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de caso. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 7, 135-169.
- Arias Hernández, M^a M., Álvarez Pérez, P. R., García Andrés, M^a C., Cabrera Figueroa, J., Martín del Río Aguiar, M^a D., & Robayna Delgado, M^a C. (2005). La tutoría

como respuesta a las necesidades del alumnado universitario: un estudio en el primer curso de Enfermería de la Universidad de La Laguna. *REOP*, 16 (2), 319-331.

Arnal, J., Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

Aubrey, C. (1990). *Consultancy on the United Kingdom*. London: Flamer.

Ausín, T., García, C., Mangas, S., Martín, J. F., Barba, M^a L., López, M^a C. & Rodríguez, M^a J. (1997). Análisis de necesidades de orientación en alumnos universitarios. En *Actas del Congreso de Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Auzmendi Escribano, E., Villa Sánchez, A. & Solabarrieta Eizaguirre, J. (2003). *Cómo diseñar materiales y realizar tutorías en la formación on line*. Cuadernos monográficos del ICE. Bilbao: Universidad de Deusto.

Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (2007). *Programa FIDES. Establecemento do sistema de Garantía de Calidade de Títulos Universitarios*. (Documento en línea). Consultado en: <http://www.acsug.es/galego/webs/ficheros/gFIDES.pdf?PHPSESSID=c33f8840606d13cb071dd2dfe0644221>. Fecha de consulta: 28/03/08.

Baqués, M. (2006). La formación específica del tutor/a. En S. Gallego & J. Riart (Coords.). *La tutoría y la orientación en el Siglo XXI: nuevas propuestas* (pp. 197-206). Barcelona: Octaedro.

Barreiro Fernández, F. & Méndez Lois, M^a J. (2000). Necesidades de innovación na orientación universitaria. En C. Rosales López (Coord.), *Innovación en la Universidad* (pp. 85-91). Santiago de Compostela: Nino.

Baudrit, A. (2000). *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós.

Beltrán Llera, J. A. (1999). Aprender en la Universidad. En J. Ruiz Carrascosa (Coord.), *Aprender y enseñar en la universidad. Iniciación a la docencia universitaria* (pp. 9-42). Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.

Benavent Oltra, J. A. (1996). *La orientación psicopedagógica en España desde sus orígenes hasta 1939* (volumen I). Valencia: Promolibro.

- Benavent Oltra, J. A. (1999). La orientación psicopedagógica en el umbral del S. XXI: una mirada al futuro. *REOP*, 10 (17), 53-62.
- Benavent Oltra, J. A. (2002). La orientación universitaria en España: evolución histórica y servicios ofertados en la actualidad. En V. Álvarez Rojo & A. Lázaro Martínez (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 401-432). Málaga: Aljibe.
- Benavent Oltra, J. A. (2003). Reflexiones sobre el futuro de la orientación psicopedagógica inmersa en una encrucijada sociocultural. *REOP*, 14 (1), 41-59.
- Benavent Oltra, J. A. y Fossati Marzá, R. (1998). El futuro de los modelos de la orientación psicopedagógica. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 457-470). Barcelona: Praxis.
- Benedito Antolí, V. (1991). Formación permanente del profesorado universitario. Reflexiones y perspectivas. En *III Jornadas de Didáctica Universitaria*. Las Palmas.
- Benedito Antolí, V. (Coord.) (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: MEC.
- Benedito Antolí, V. (1993). Desarrollo profesional del profesor universitario. *Campo Abierto: Revista de Educación*, 10, 175-198.
- Benedito Antolí, V., Ferrer Cerveró, V. & Ferreres Pavia, V.S. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: PUB.
- Benito, A. & Cruz, A. (Coords.) (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Bisquerra Alzina, R. (1992). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Bisquerra Alzina, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Bisquerra Alzina, R. & Álvarez González, M. (1996). Modelos de intervención en orientación. En M. Álvarez González & R. Bisquerra Alzina (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 331-351). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. & Álvarez González, M. (1998). Concepto de orientación e intervención psicopedagógica. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 9-22). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R., Álvarez González, M. & Adame Obrador, M. T. (1998a). Principios, objetivos y funciones de la orientación. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 41-54). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R., Álvarez González, M. & Adame Obrador, M. T. (1998b). Modelos teóricos. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 67-70). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R., Monescillo Palomo, M. & Méndez Garrido, J. M. (1998). Orígenes y desarrollo de la orientación. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 29-39). Barcelona: Praxis.
- Blázquez Entonado, F. (1999). Una experiencia: El plan de formación del ICE de la Universidad de Extremadura. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 171-185.
- Boronat Mundina, J., Castaño Pombo, N. & Ruiz Ruiz, E. (2005). La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario. Comunicación presentada al IX Congreso de Formación del Profesorado: "Europa y Calidad docente, ¿Convergencia o Reforma Educativa?". Segovia. (En línea). Consultado en: <http://www.aufop.org/xicongreso/documentos/m5comu11.doc>. Fecha de consulta: 30/11/2006.
- Bricall, J. M. (1997). Visión de la universidad en Europa: problemas diversos, soluciones comunes. Conferencia pronunciada en el ciclo *Los nuevos desafíos de la Universidad*. Institución Libre de Enseñanza. Madrid.
- Bricall, J. et al. (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: CRUE.

- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P. & Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill.
- Caballero Hernández-Pizarro, M^a A. (2007). La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior como escenario para la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario: algunas propuestas para un cambio significativo. *REOP*, 18 (2), 167-177.
- Cabrera Pérez, L., Bethencourt Benítez, J. T., Álvarez Pérez, P. & González Afonso, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12 (2). (En línea). Consultado en: http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm. Fecha de consulta: 21/08/2008.
- Cajide Val, J. (1992). La investigación cualitativa: Tradiciones y perspectivas contemporáneas. *Bordón*, 44 (4), 357-373.
- Cajide Val, J. (Coord.). (2004). *Calidad universitaria y empleo*. Madrid: Dykinson.
- Cajide Val, J., Porto Castro, A., Abeal Pereira, C., Barreiro Fernández, F., Zamora Rodríguez, E., Expósito Singh, A. & Mosteiro García, M^a J. (2002). Competencias adquiridas en la universidad y habilidades requeridas por los empresarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 449-468.
- Cajide Val, J., Porto Castro, A.M^a, Expósito Singh, A., Mosteiro García, M^a J., Abeal Pereira, C., Barreiro Fernández, F. & Zamora Rodríguez, E. (2004). Transición al empleo y competencias de empleabilidad de los graduados universitarios. En J. Cajide Val (Coord.) *Calidad universitaria y empleo* (pp. 131-154). Madrid: Dykinson.
- Campoy Aranda, T. J. & Pantoja Vallejo, A. (2000a). La orientación en la universidad de Jaén. *REOP*, 11 (9), 77-106.
- Campoy Aranda, T. J. & Pantoja Vallejo, A. (2000b). *La orientación en la Universidad de Jaén*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Campoy Aranda, T. J. & Pantoja Vallejo, A. (2000c). *Orientación y Calidad Docente. Pautas y estrategias para el tutor*. Madrid: EOS.

- Cano González, R. (2008a). La tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 17-20.
- Cano González, R. (2008b). Modelo organizativo para la planificación y desarrollo de la tutoría universitaria en el marco del proceso de convergencia europea de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 185-206.
- Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 181-204. (En línea). Consultada en: <http://www.aufop.com/>. Fecha de consulta: 01/07/2009.
- Carnell, E. (2006). *Coaching and mentoring in higher education, a learning-centred approach*. London: Institute of Education, University of London.
- Carta Magna de las Universidades Europeas (1988). Consultado en http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_spanish.pdf. Fecha de consulta: 01/07/2009.
- Carrasco Calvo, S. (2006). Prólogo. En M. Martínez Martín & S. Carrasco Calvo (Coords.), *Propuestas para el cambio docente en la Universidad* (pp. 9-14). Barcelona: Octaedro.
- Carreras Barnés, J. (2006). Competencia y planes de estudios. En M. Martínez y S. Carrasco (Coords.), *Propuestas para el cambio docente en la universidad* (pp. 75-90). Barcelona: Octaedro.
- Carreras García, J., Sevilla Alonso, C. & Urbán Crespo, M. (2006). *Euro-universidad. Mito y realidad del proceso de Bolonia*. Barcelona: Icaria.
- Castellano Moreno, F. (1994). Evolución de las necesidades de orientación educativa en universitarios de la Facultad de CC.EE. de Granada. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, Vol. 8, 57-74.
- Castellano Moreno, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Castro Posada, J. A. (2001). *Metodología de la investigación. Fundamentos*. Salamanca: Amarú Ediciones.

- Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid (2002). *Conclusiones del Seminario: "La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad"*. (En línea). Consultado en: sun2.fcep.urv.es/eees/textos_pdf/unesco.pdf. Fecha de consulta: 10/07/2009.
- Chao, G. T. (1997) Mentoring Phases and Outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 15-28.
- Chiva Sanchis, I. & Ramos Santana, G. (2007). Una reflexión acerca de las tutorías universitarias a partir de las valoraciones realizadas por los profesores/tutores de la Universitat de València. *REOP*, 18 (2), 179-187.
- Cid Sabucedo, A. & Pérez Abellás, A. (2006). La tutoría en la Universidad de Vigo según la opinión de sus profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 395-421.
- Cohen, L. & Manion, L. (2002). *Métodos de Investigación educativa (2ª ed.)*. Madrid: La Muralla.
- Colás Bravo, P. & de Pablos Pons, J. (Coords.) (2005). *La universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe.
- Collins, P. M. (1994). Does Mentorship Among Social Workers Make a Difference? An Empirical Investigation of Career Outcomes. *Social Work*, 39 (4), 413-419.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1996). *"Enseñar y aprender: hacia una sociedad del conocimiento"*. *Libro Blanco sobre la educación y la formación*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000). Memorándum sobre el aprendizaje permanente. Documento de trabajo de la Comisión, [SEC(2000) 1832]. (En línea). Consultado en: <http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memoes.pdf>. Fecha de consulta: 27/05/2008.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Comunicación de la Comisión [COM (2001) 678 final - no publicada en el Diario Oficial]. Bruselas. Consultado en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:ES:PDF>. Fecha de consulta: 29/02/2008.

Comisión de las Comunidades Europeas (2002a). *Plan de acción sobre las capacidades y la movilidad*. Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones [COM (2002) 72 final – no publicada en el Diario Oficial]. Bruselas. Consultado en: http://europa.eu/legislation_summaries/internal_market/living_and_working_in_the_internal_market/free_movement_of_workers/c11056_es.htm. Fecha de consulta: 29/02/2008.

Comisión de las Comunidades Europeas (2002b). *Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa*. Comunicación de la Comisión [COM (2002) 779 final – no publicada en el Diario Oficial]. Bruselas. Consultado en: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11066_es.htm. Fecha de consulta: 29/02/2008.

Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *Educación y Formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*. Comunicación de la Comisión [COM (2003) 685 final – no publicado en el Diario Oficial]. Bruselas. Consultado en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0685:FIN:ES:PDF>. Fecha de consulta: 29/02/2008.

Comisión Europea (1998a). Recomendación 561/98/CE del Consejo, de 24 de septiembre, sobre la cooperación europea para la garantía de la calidad en la enseñanza superior. *Diario Oficial de la Unión Europea* de 7-10-1998, N° 270. Bruselas: Comisión Europea.

Comisión Europea (1998b). *Sistema Europeo de Transferencia de Créditos. Guía del usuario ECTS*. (En línea). Consultado en: <http://www.europa.eu.int/comm/education/socrates/ects.html>. Fecha de consulta: 16/05/2005.

Comisión Europea (2000). *Consejo Europeo de Lisboa. Conclusiones de la Presidencia*. (En línea). Consultado en: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm. Fecha de consulta: 28/02/2008.

Comisión Europea (2001). *Libro Blanco “Un nuevo impulso para la juventud europea”*. [COM (2001) 681 final] (En línea). Consultado en: <http://eur->

lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=es&type_doc=COMfinal&an_doc=2001&nu_doc=681. Fecha de consulta: 29/02/2008.

Comisión Europea (2002). *Consejo Europeo de Barcelona. Conclusiones de la Presidencia*. Consultado en: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/70829.pdf. Fecha de consulta: 07/01/2009.

Comisión Europea (2005). *The European Higher Educational Area-Achieving the Goals*. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen 19-20/5/2005.

Comisión Europea (2006). Decisión nº 1720/2006 del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006 que establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, nº 327, 24/11/2006, pp. 45-68.

Comisión Europea (2008). *Resolución del Parlamento Europeo, de 18 de diciembre de 2008, sobre el aprendizaje permanente para fomentar el conocimiento, la creatividad y la innovación*. Ejecución del programa de trabajo “Educación y Formación 2010” (2008/2102 (INI)). Estrasburgo. Consultado en: [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/ta/p6_ta-prov\(2008\)0625_/p6_ta-prov\(2008\)0625_es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/ta/p6_ta-prov(2008)0625_/p6_ta-prov(2008)0625_es.pdf). Fecha de consulta: 29/02/2008.

Company, F.J. (2006). La acción tutorial en Europa. En Gallego & Riart (Coords.), *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas* (pp. 255-263). Barcelona: Octaedro.

Consejo de Coordinación Universitaria (2002). *Informe Global (1996-2000) del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. (En línea). Consultado en: http://calidad.umh.es/documentos/Informe_global_%20PNECU.pdf. Fecha de consulta: 01/02/2009.

Consejo de Coordinación Universitaria (2003). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Informe Global (1996-2000)*. Madrid: Secretaría General Técnica.

- Consejo de la Unión Europea (2000). *Consejo Europeo Extraordinario “Hacia la Europa de la Innovación y el Conocimiento*. (En línea). Consultado en: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_es.htm. Fecha de consulta: 07/01/2009.
- Consejo de la Unión Europea (2001). *Informe del Consejo “Educación” al Consejo Europeo “Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos y de formación”*. Bruselas. [5680/01 EDUC 18]. Consultado en: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_es.pdf. Fecha de consulta: 29/02/2008.
- Consejo de la Unión Europea (2002a). Resolución del Consejo de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, 09/07/2002, C 163/1-C 163/3.
- Consejo de la Unión Europea (2002b). Directiva 2002/73/CE que modifica la Directiva 76/207/CEE relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en lo que se refiere al acceso al empleo, la formación y la promoción profesionales y las condiciones de trabajo. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, 05/10/2002, L269/15-L269/20.
- Consejo de la Unión Europea (2003). Resolución del Consejo sobre “El desarrollo del capital humano para la cohesión social y la competitividad en la sociedad del conocimiento”. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, 05/12/2003, N° C 295, pp. 0009-0010.
- Consejo de la Unión Europea (2004). Resolución del Consejo y de los representantes de los estados miembros, Fortalecimiento de las Políticas, Sistemas y Prácticas en Materia de Orientación Permanente en Europa. [EDUC 109], Bruselas. (En línea). Consultado en: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_es.pdf. Fecha de consulta: 29/02/2008.
- Consejo de la Unión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, N° L 349, 30/12/2006, pp. 10-18.
- Consejo de la Unión Europea (2008). Resolución del Consejo y los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros “Incluir mejor la orientación permanente

- en las estrategias permanentes de educación y formación permanente”. *Diario Oficial de la Unión Europea*, nº 319, 13/12/2008, pp. 0004-0007.
- Consejo de Universidades (1999). *Guía de Evaluación para el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades.
- Convención de Instituciones Europeas de Educación Superior (Convención de Salamanca) (2001). Consultado en: <http://www.unavarra.es/conocer/calidad/pdf/doceur4.PDF>. Fecha de consulta: 01/07/2009.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill/Interamericana de España.
- Coriat Benarroch, M. (Ed.). (2002). *Jornadas sobre tutorías y orientación*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Coriat Benarroch, M. & Sanz Oro, R. (2005). *Orientación y tutoría en la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada.
- CRUE (2000). *La Universidad española en cifras*. (En línea). Consultado en: <http://www.upm.es/informacion/notivias/htdocs/Doc2002070201.html>. Fecha de consulta: 29/07/2008.
- CRUE (2003). *Declaración de la Conferencia de Rectores de las universidades españolas sobre el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: CRUE.
- Cruz Tomé, M. A. de la (2000). Formación pedagógica inicial del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 19-35.
- Cruz, A. (2005). Seguimiento académico del alumno. En A. Benito & A. Cruz (Coords.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 65-86). Madrid: Narcea Ediciones.
- Daresh, J.C. (2003). *Teachers mentoring teachers: a practical approach to helping new and experienced staff*. California: Corwin Press.

Dearing, Ron (Dir.). (1997). *Report Dearing. Higher Education in the Learning Society*.
(En línea). Consultado en: <https://bei.leeds.ac.uk/Partners/NCIHE/>. Fecha de consulta: 01/07/2009.

Declaración de Bolonia (1999). Consultado en:
http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/2._Declaracixn_de_Bolonia.pdf. Fecha de consulta: 01/07/2009.

Declaración de La Sorbona (1998). Consultado en:
http://www.eees.ua.es/documentos/declaracion_sorbona.htm. Fecha de consulta: 01/07/2009

Declaración de Praga (2001). Consultado en: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF.
Fecha de consulta: 07/01/2009.

Declaración de Berlín (2003). *Realising the European Higher Education Area*.
Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Consultado en: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF Fecha de consulta: 07/01/2009.

Declaración de Bergen (2005). *Achieving the Goals*. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005.
Consultado en: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf. Fecha de consulta: 07/01/2009.

Declaración de Londres (2007). Consultado en: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm. Fecha de consulta: 07/01/2009.

Declaración de Lovaina y Lovaina-la-Neuve (2009). Consultado en:
http://ec.europa.eu/education/news/news1357_en.htm. Fecha de consulta: 07/01/2009.

Decreto 28/2004, do 22 de xaneiro, polo que se aproban os Estatutos da Universidade de Santiago de Compostela. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 27 (9 de febrero de 2004), pp. 1668-1702.

De Miguel Díaz, F. M. (1991). Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria. En F. M. de Miguel Díaz, S. Rodríguez Espinar & J. G.

- Mora Ruiz (Coords.), *La evaluación de las instituciones universitarias* (pp. 341-370). Madrid: Consejo de Universidades.
- De Miguel Díaz, F. M. (1997). Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria. En P. Apodaca Urquijo & C. Lobato (Coords.), *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación* (pp. 53-69). Barcelona: Laertes.
- De Miguel Díaz, F. M. (Coord.). (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Miguel Díaz, F. M. & Arias Blanco, J. M. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, 320, 353-377.
- De Pablo Pons, J. (Coord.) (2006). *El proceso de integración en el Espacio Europeo de Educación Superior: necesidades y demandas del profesorado de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Del Rincón Igea, B. (2000). *Tutorías personalizadas en la universidad*. Cuenca: Ed. de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Del Rincón Igea, B. (2003). Las tutorías personalizadas como factor de calidad. En F. Michavila & J. García (Eds.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (pp. 129-152). Madrid: Dirección General de Universidades de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Delgado Sánchez, J. A. (sf). *El Plan de Acción Tutorial*. Consultado en: <http://www.ugr.es/~filosofia/recursos/mejora/2006/3.tutorias/tutorias-2.pdf>. Fecha de consulta: 22/08/2008.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ediciones UNESCO, Santillana.
- Díaz Allué, M^a T. (1973). *Problemática académica del universitario madrileño*. Madrid: ICE de la Universidad Complutense.
- Díaz Allué, M^a T. (1989). *La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional*. Madrid: Narcea.

- Díaz Allué, M^a T. (1990). Problemática de la inserción profesional del universitario. En AEOEP, *La Reforma Educativa: Un reto para la Orientación. V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa* (123-139). Valencia: AEOEP.
- Díez González, M. C. y otros (2009). Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: datos de la Universidad de Valladolid. *Aula Abierta*, 37 (1), 45-56.
- Domínguez Gómez, R., Cerro Prada, E., López Vázquez, L. B. & Torralba Marco, R. (2008). Las tutorías como integración en la universidad. Comunicación presentada a las VI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, celebradas los días 9 y 10 de junio en la Universidad de Alicante. (En línea). Consultado en: <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2008/comunicaciones/3G3.pdf>. Fecha de consulta: 07/07/2008.
- Dorio Alcaraz, I., Sabariego Puig, M. & Massot Lafon, M^a I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Echeverría Samanes, A. B. (1993). *Formación profesional: Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Echeverría Samanes, A. B. (Coord.) (1996). *Orientació Professional*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Echeverría Samanes, A. B. (1997). Los servicios universitarios de orientación. En P. Apodaca y C. Lobato (Eds.), *Calidad en la universidad: Orientación y Evaluación* (pp. 112-136). Barcelona: Laertes.
- Echeverría Samanes, A. B. (1999). Profesión, formación y orientación. En L. Sobrado Fernández (Ed.), *Orientación e inserción sociolaboral* (pp. 9-40). Barcelona: Estel.
- Echeverría Samanes, A. B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 7-43.
- Echeverría Samanes, A. B. (2005). *Competencias de acción de los profesores de orientación*. Madrid: ESIC.

- Echeverría Samanes, A. B., Figuera, P. & Gallego, S. (1996). La orientación universitaria: del sueño a la realidad. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 7 (12), 207-222.
- ENQA (2005). *Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education. (En línea). [Consultado en: <http://www.enqa.net/bologna.lasso>. Fecha de consulta: 04/07/2008].
- Enrique Mirón, C. (2006). Acción tutorial en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla: una experiencia con alumnos de primer y segundo curso de la titulación de Magisterio. En A. Jiménez Correa y M^a A. Lou Royo (Eds.), *Actas del V Congreso Internacional Educación y Sociedad. La educación: retos del S. XXI*. Granada: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Ciencias y en Letras de Granada, Almería y Jaén.
- Escudero Escorza, T. & Correa Piñero, A. D. (Coords.). (2006). *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*. Madrid: La Muralla.
- Esteban Bara, F. (2004). *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos. Un cambio de mirada desde la Universidad*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Esteban Bara, F. & Buxarrais Estrada, M^a R. (2004). El aprendizaje ético y la formación universitaria. Más allá de la casualidad. *Revista Interuniversitaria Teoría de la Educación*, 16, 91-108.
- European University Association (2003). *Declaración de Graz. Después de Berlín: el papel de las universidades*. Consultado en: http://www.uned.es/decanoseduacion/documentos/pdf/Declaracion_de_Graz.pdf. Fecha de consulta: 07/01/2009.
- Evia Ricalde, E. & Pech Campos, S. J. (2007). Modelo contextual de competencias para la formación del docente-tutor. En J. García Carrasco & A. M. Seoane Pardo (Coords.), Tutoría virtual y e-moderación en red [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (2). Consultado en: http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_evia_pech.pdf. Fecha de consulta: 23/07/2008.

- Fallows, S. & Steven, Ch. (Eds.) (2000). *Integrating key skills in higher education: employability, transferable skills and learning for life*. London: Kogan Page.
- FEDORA (1994). *Psychological counselling in higher education. An European Overview*. Nápoles: Edizioni Città del Sole.
- Katzensteiner, M., Ferrer, P. & Rott, G. (Eds.). (2007). *Guidance and Counselling in Higher Education in European Union Member States*. FEDORA.
- Feliz Murias, T. & Ricoy Lorenzo, M^a C. (2007). Estudio sobre una iniciativa de adaptar la docencia al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Ciencias de la Educación*, 210, 153-172.
- Ferrer, J. (2003). La acción tutorial en la universidad. En F. Michavila & J. García Delgado (Eds.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (pp. 67-84). Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria, Universidad Politécnica de Madrid.
- Figuera Gazo, P. (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: EUB.
- FORCEM (1997). *Acuerdo de Bases sobre la Política de Formación Profesional. II Acuerdo Nacional de Formación Continua. Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua*. Madrid: FORCEM.
- FORCEM (1998). *II Acuerdos de Formación Continua. Acuerdos de futuro*. Madrid: PORCEM.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la Autonomía* (segunda edición). México: Editorial Siglo XXI.
- Fry, H., Ketteridge, S. & Marshall, S. (Eds.) (2009). *A handbook for teaching and learning in higher education: enhancing academic practice* (3^a Edición). London: Routledge.
- Gairín Sallán, J. (2003). El profesor universitario en el Siglo XXI. En C. Monereo y J. I. Pozo (Coords.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 119-140). Barcelona: Síntesis.

- Gairín Sallán, J., Feixas, M., Franch, J., Guillamón, C. & Quinquer, D. (2003). Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la universidad. En *Contextos educativos*, 6-7, pp. 21-42.
- Gairín Sallán, J., Feixas, M., Guillamón, C. & Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 49, 61-78.
- Gairín Sallán, J., Muñoz Moreno, J.L., Feixas Condom, M. & Guillamón Ramos, C. (2009). La transición Secundaria-Universidad y la incorporación a la Universidad: la acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista Española de pedagogía*, 67 (242), 27-44.
- Gallego i Matas, S. (1997). Perfil del tutor universitario. En P. Apodaca, F. Arbizu, C. Lobato & C. Olalde (Comps.), *Actas del I Congreso Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad* (pp. 67-74). País Vasco: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Gallego i Matas, S. (2002). Función tutorial en la universidad: una aproximación teórica. *Educación y Ciencia*, 6 (12), 53-61.
- Gallego i Matas, S. (2003). Funciones del tutor universitario como factor de inserción de los titulados. *Educación y Ciencia*, 7 (14), 43-52.
- Gallego i Matas, S. (2006). La tutoría en la educación superior. En S. Gallego y J. Riart (Coords.), *La tutoría y la orientación en el Siglo XXI: nuevas propuestas* (pp. 185-196). Barcelona: Octaedro.
- Gallego i Matas, S. & Riart Vendrell, J. (Coords.) (2006). *La tutoría y la orientación en el Siglo XXI: nuevas propuestas*. Barcelona: Octaedro.
- García Aretio, L. (Coord.) (1999). *La tutoría en la UNED. Bases y orientaciones*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García Basallote, M., Rodríguez Gómez, G. & Pajares Vinardell, E. (1999). Un proyecto de mejora en la orientación universitaria: el Programa Tutor. *Revista de Innovación Educativa*, 17 (2), 401-406.
- García Fraile, J. A. & Olmos Naranjo, C. (1999). El marco institucional de la formación continua en España y la UE. *Revista Complutense de Educación*, 10 (1), 257-286.

- García Garrido, J. L. (1992). *Problemas mundiales de la educación (nuevas perspectivas)*. Madrid: Dykinson.
- García González, A.J. & Troyano Rodríguez, Y. (2009). El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la Universidad. *Red-U, Revista de Docencia Universitaria*, N° 3. (En línea). Consultado en http://www.um.es/ead/Red_U/3. Fecha de consulta: 11/12/2009.
- García Hoz, V. (Dir.). (1996). *Tratado de educación personalizada: la educación personalizada en la Universidad*. Madrid: Rialp.
- García Jiménez, E. (2006). Prácticas externas. En M. De Miguel Díaz (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 103-131). Madrid: Alianza Editorial.
- García Jiménez, E., Romero Rodríguez, S. & Valverde Macías, A. (2003). La función tutorial en la Universidad de Sevilla. La mentoría como respuesta: el proyecto SIMUS. En P. Álvarez Pérez & H. Jiménez Betancort (Comp.), *Tutoría universitaria* (pp. 271-284). Santa Cruz de Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- García Jiménez, E. & Sanz Oro, R. (2006). Nuevas estrategias de apoyo a los estudiantes en la Universidad. En T. Escudero y A. D. Correa (Coords.), *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 207-268). Madrid: La Muralla.
- García Llamas, J. L., Pérez Juste, R. & Del Río Sadornil, D. (1999). *Problemas y diseños de investigación resueltos*. Madrid: Dykinson.
- García Muñoz, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. (En línea). Consultado en: http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/El_Cuestionario.pdf. Fecha de consulta: 19/09/2008.
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 21-48.

- García Nieto, N. (Dir.), Asensio, I., Carballo, R., García, M. & Guardia, S. (2004). *Guía para la labor tutorial en la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. Informe final* (En línea). Consultado en: <https://www.educacion.es/univ/ccuniv/html/expertos/envio.html>. Fecha de consulta: 08/08/2008.
- García Nieto, N., Asensio, I., Carballo, R., García, M. & Guardia, S. (2005a). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europeo. *Revista de Educación*, 337, 189-210.
- García Nieto, N., Asensio, I., Carballo, R., García, M. & Guardia, S. (2005b). *Programa de Formación del Profesorado universitario para la realización de la Función Tutorial dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Informe final* (En línea). Consultado en: <http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0027.pdf>. Fecha de consulta: 08/08/2008.
- García Ramos, J. M. & Gálvez Hernández, M. (1996). Un modelo tutorial universitario. *Revista Complutense de Educación*, 7 (1), 51-66.
- García Rodríguez, M^a P. & González Losada, S. (2007). El perfil del profesorado universitario: un profesional en evolución constante. *XXI, Revista de Educación*, 9, 181-205.
- García Ruiz, M^a R. (2006). Formación y empresa: Análisis de la situación de los beneficiarios de la formación continua. *Educación XXI*, 9, 165-182.
- García Suárez, J. A. (2006). *¿Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior? El reto de Bolonia. Preguntas y respuestas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- García Valcárcel, A. (2001). *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.
- García-Valcárcel, A. (2008). La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora. *RELIEVE*, 14 (2), 1-14. (En línea). Consultado en: http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_3.htm. Fecha de consulta: 11/12/2009.
- Gellert, C. (Ed.) (1993). *Higher Education in Europe*. London: Jessica Kingsley.

- Gil Flores, J. (2002). La enseñanza universitaria en España: oferta, demanda y resultados. En V. Álvarez y A. Lázaro (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 59-82). Málaga: Aljibe.
- Gil Flores, J., García Jiménez, E., Romero Rodríguez, S. & Álvarez Rojo, V. (2001). La orientación en la universidad en el contexto de una docencia de calidad. *Fundamentos en Humanidades*, 2 (3), 6-41.
- Gil Flores, J. & otros (2004). *La enseñanza universitaria. Planificación y Desarrollo de la Docencia*. Madrid: EOS Universitaria.
- Giner de los Ríos, F. (1902). *Ensayos sobre educación*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Ginés Mora, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 13-37.
- Goñi Zabala, J. M. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro-Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona.
- González Afonso, M., Álvarez Pérez, P., Bethencourt Benítez, J. T. & Cabrera Pérez, L. (2005). Incidencia de las variables del sujeto en el abandono universitario: un estudio en la universidad de La Laguna. En AIOSP (Ed.), *Actas de la Conferencia Internacional de la AIOSP: Carreiras e Contextos: Novos desafios e tarefas para a orientação*. Lisboa (Portugal).
- González Faraco, J.C., Luzón, A. & Torres, M. (2009). Retos y riesgos en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-faraco.html>. Fecha de consulta: 12/10/2009.
- González López, I. & Martín Izad, J. F. (2004). La orientación profesional en la Universidad, un factor de calidad según los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (2), 299-315.

- González Maura, V. (1999). El profesor universitario ¿un facilitador o un orientador en la educación de valores? *Revista Cubana de Educación Superior*, XIX (3), 39-48.
- González Maura, V. (2004). *La orientación profesional y currículum universitario. Una estrategia educativa para el desarrollo profesional y responsable*. Barcelona: Laertes.
- González Maura, V. (2006). El profesor tutor: una necesidad de la universidad del siglo XXI. *Revista Cubana de Educación Superior*, XXVI (2), 23-36.
- González Río, M. J. (1997). *Metodología de la Investigación Social. Técnicas de recolección de datos*. Alicante: Aguacilara.
- González Sanmamed, M. (2006). Desafíos de la convergencia europea: la formación del profesorado universitario. (En línea). Consultado en: <http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/lin4glez%5B1%5D.pdf>. Fecha de consulta: 07/05/2009.
- González Sanmamed, M. (Dir.) (2006a). *O EEES: Perspectiva do alumnado das universidades galegas*. Santiago de Compostela: Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia.
- González Sanmamed, M. (Dir.) (2006b). *Análisis de las iniciativas de formación y apoyo a la innovación en las universidades españolas para la promoción del proceso de convergencia europea. Informe de investigación* (En línea). Consultado en: <http://www.redu.um.es/eees>. Fecha de consulta: 11/12/2009.
- González Sanmmamed, M. & Raposo Rivas, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 285-306.
- González Sanmamed, M. & Raposo Rivas, M. (2009). Valoraciones del profesorado universitario sobre las acciones que pueden favorecer el proceso de Convergencia Europea. *Revista de Educación*, 349, 361-390.
- González Simancas, J. L. (1973). *Experiencias de Acción Tutorial*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra.

- González Soto, Á. & González, J. M. (2001). Formación y empresa. Las organizaciones como marco de la formación. *Educación XXI, Revista de la Facultad de Educación*, 3, 163-218.
- González Tirados, R. M^a & González Maura, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 1-14. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Consultado en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf>. Fecha de consulta: 20/08/2008.
- González, J. & Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Goodlad, S. & Hirst, B. (Eds.). (1990). *Explorations in peer tutoring*. England: Basil Blackwell Ltd.
- Granados, I. M^a, Moreno, M^a. L. & Callejón, M^a. D. (2006). Plan de orientación y acción tutorial en la Universidad desde el Centro de Estudios Superiores “Cardenal Spinola” de Sevilla. En A. Jiménez y M^a A. Lou (Ed.), *Actas del V Congreso Internacional “Educación y Sociedad”. La educación: retos del S. XXI*, 30 de noviembre y 1 y 2 de diciembre de 2007. Granada: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Ciencias y en Letras de Granada, Almería y Jaén.
- Gray, C. (2001). *Mentor development in the education of modern language teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gros Salvat, B. (2006). La investigación sobre docencia universitaria: retos e iniciativas. En M. Martínez y S. Carrasco (Coords.), *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Guardiá i Olmos, J. (2000). La gestión de las acciones de orientación universitaria: una cuestión de estructura. En H. Salmerón Pérez y V. L. López Palomo (Coords.) *Orientación educativa en las universidades. Simposium de orientación universitaria* (pp. 99-106). Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Harris, M. (Ed.) (2001). *Higher Education Service Review*. Nottingham: DfEE.

- Hativa, N. (2000). *Teaching for effective learning in higher education*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Hernández Armenteros, J. (Dir.) (2004). *La universidad española en cifras, año 2004*. Madrid: CRUE. Consultado en: http://www.ujaen.es/ser/gerencia/images/webestudiocrue04/pg_nueva_1.htm. Fecha de consulta: 22/10/2006.
- Hernández de la Torre, M. E. (2002). *El desarrollo de la función tutorial en la enseñanza universitaria*. En C. Mayor Ruiz (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior* (pp. 141-160). Barcelona: Octaedro-Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Hernández de la Torre, M. E. & Domínguez López, D. (1998). La nueva acción tutorial en la enseñanza universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 13, 79-88.
- Hernández Franco, V. & Torres Lucas, J. (2005). *Informe Técnico: La Acción tutorial en la Universidad*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Consultado en: http://www.upcomillas.es/ees/Documentos/informe_acción_tutorial.pdf. Fecha de consulta: 22/08/2008.
- Hernández Pina, F., Martínez, P., Da Fonseca, P. & Rubio, M. (2005). *Aprendizaje, Competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Herrera Torres, L. (2007). *La acción tutorial en el Espacio Europeo de Educación Superior*. (En línea). Consultado en <http://www.ugr.es/~ptutoriasmelilla/archivos/Accion%20tutorial.pdf>. Fecha de consulta: 27/02/2008.
- Hidalgo, E. & Hidalgo, V. (2000). La orientación personal como una síntesis de la orientación familiar, escolar, universitaria y profesional. En H. Salmerón Pérez & V. L. López Palomo (Coords.), *Orientación educativa en las universidades. Simposium de orientación universitaria* (pp. 199-204). Madrid: Grupo Editorial Universitario.

- Imbernon, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Imbernon, F. (1999). Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 123-132.
- Imbernon, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva Universidad, ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46.
- International Council for Educational Development (1987). *La reforma universitaria española. Evaluación e Informe*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Isus Barado, S. (1995). *Orientación Universitaria: de la enseñanza secundaria a la Universidad*. Lleida: Universidad de Lleida.
- Jato Seijas, E. & Arza Arza, N. (1999). A orientación profesional nos procesos de inserción/reinserción laboral: institucionalización, acción e recursos. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 4, 171-186.
- Jiménez Gámez, R. & Porras Vallejo, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica: entre el deseo y la realidad*. Málaga: Aljibe.
- Kellermann, P. & Sagmeister, G. (2000). Higher Education and Graduate Employment in Austria. *European Journal of Education*, 35 (2), 157-164.
- Knight, P. (2004). *Learning, curriculum and employability in higher education*. London: Routledge Falmer.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1989). *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Madrid: Narcea.
- Lázaro, A. (1997a). La acción docente de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8 (1), 233-252.
- Lázaro, A. (1997b). La acción tutorial de la función docente universitaria. En P. Apodaca & C. Lobato (Eds.), *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación* (pp. 112-136). Barcelona: Laertes.

- Lázaro, A. (2002). La acción tutorial de la función docente universitaria. En V. Álvarez & A. Lázaro (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 249-282). Málaga: Aljibe.
- Lázaro, A. (2003). Competencias tutoriales en la Universidad. En F. Michavila & J. García Delgado (Eds.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (pp. 107-128). Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria, Universidad Politécnica de Madrid.
- Lázaro, A. (2008). Diferencias cualitativas entre experiencias tutoriales para opciones de aprendizaje universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 109-137.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, con la modificación establecida por Ley 30/1976, de 2 de agosto. (BOE de 6 de agosto de 1970, correcciones de errores en BOE de 7 de agosto de 1970 y de 10 de mayo de 1974, y modificación en BOE de 3 de agosto de 1976).
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 89 (1 de septiembre de 1983).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238 (4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 307 (24 de diciembre de 2001).
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 89 (13 de abril de 2007).
- Lininger, Charles A. & Warwick, Donald, P. (1978). *La Encuesta por muestreo, teoría y práctica*. México: CIA Editorial Continental.
- Lobato, C. (Ed.). (1996). *Desarrollo profesional y prácticas/prácticum en la universidad*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Lobato, C. (2003). Estrategias y recursos para el desarrollo de la acción tutorial en la universidad. En P. Álvarez y H. Jiménez (Comps.), *Tutoría universitaria* (pp. 51-77). Universidad de La Laguna: Servicio de Publicaciones.

- Lobato, C. & Arbizu, F. (2003). Percepciones del profesorado y alumnado universitario respecto al proceso enseñanza-aprendizaje. *Campo Abierto*, 23, 69-84.
- Lobato, C., Arbizu, F. & Del Castillo, L. (2004). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 7, 135-169.
- Lobato, C., Arbizu, F. & Del Castillo, L. (2005). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5 (2), 148-168.
- Lobato, C. & Muñoz, M. (1994). *Diagnóstico de necesidades de orientación universitaria*. En E. Repetto & C. Vélaz de Medrano, Orientación de la carrera, recursos humanos y mercado laboral (Vol. II) (pp. 457-468). Madrid: UNED.
- López Franco, E. & Oliveros, L. (1999). La tutoría y la orientación en la Universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), 83-98.
- Lozano, A. & Peregrín, R. (2006). Desarrollo de un servicio de orientación. Un caso concreto: el Centro de Promoción de Empleo y Prácticas de la Universidad de Granada. En A. Jiménez y M^a A. Lou (Eds.): *Actas del V Congreso Internacional "Educación y Sociedad". La educación: retos del S. XXI*, celebrado el 30 de noviembre y 1 y 2 de diciembre de 2007. Granada: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Ciencias y en Letras de Granada, Almería y Jaén.
- Lozares Colina, C. (Coord.) (2000). *¿Sirve la formación para el empleo?*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Lucarelli, E. (Comp.) (2000). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Argentina: Paidós Educador.
- Ludeman, R.B. (Ed.) (2001). *The role of student affairs and services in Higher Education: A practical manual for developing, implementing, and assessing student affairs programs and services*. IASAS/UNESCO.
- Madrid Izquierdo, J. M. (2005). La formación y evaluación docente del profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Educatio*, 23, 49-68.

- Malik, B., Sánchez, M.F. & Ballesteros, B. (1997). Los centros de orientación en las universidades españolas. En AIDIPE (Ed.) *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 669-672). Sevilla: ICE de la Universidad de Sevilla.
- Marcelo García, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo García, C. (2006). Los principios generales de la formación del profesorado. En A. Alías Sáez (Coord.), *Actas del Encuentro sobre la Formación del Profesorado Universitario* (pp. 27-30). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Margalef, L. & Torné, E. (Eds.) (2007). *Estrategias de innovación docente para favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes de la Universidad de Alcalá*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Marín Díaz, V. (2006). La formación del profesor universitario ante la incertidumbre europea. *Innovación Educativa*, 16, 179-186.
- Marín Gracia, M.A. & Rodríguez Espinar, S. (2001). Prospectivas del diagnóstico y la orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 315-362.
- Martín, M., Moreno, E. & Padilla, T. (1998). La orientación para el acceso a la universidad: análisis de las necesidades expresadas por una muestra de estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 9 (16), 257-271.
- Martínez Clares, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: Modelos y estrategias de intervención*. Madrid: Editorial EOS.
- Martínez Clares, P. & Echeverría Samanés, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 125-147.
- Martínez Martín, M. (2006). Reflexiones sobre la conveniencia de un cambio de cultura docente en la universidad. En M. Martínez Martín y S. Carrasco Calvo (Coords.), *Propuestas para el cambio docente en la Universidad* (pp. 15-32). Barcelona: Octaedro.

- Martínez Martín, M., Buxarrais Estrada, M^a.R. & Esteban Bara, F. (2002). La Universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-43.
- Martínez Martín, M. & Carrasco Calvo, S. (Coords.) (2006). *Propuestas para el cambio docente en la Universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Mayor Ruiz, C. (Coord.) (2002). *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro-Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Medina Rubio, R. (2005). Misiones y funciones de la universidad en el espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 17-42.
- Merino Fernández, J. V. (2002). Funciones de la Universidad en la sociedad actual. La función cultural y social de la Universidad. ¿Es todavía posible esta doble función en la sociedad del conocimiento y la información? En V. Álvarez. y A. Lázaro (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 25-48). Málaga: Aljibe.
- Michavila Pitarch, F. (2002). La política universitaria que tenemos y la que deberemos tener. En V. Álvarez y A. Lázaro (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 9-14). Málaga: Aljibe.
- Michavila Pitarch, F. (Dir.) (2003). *Potencialidad de la Acción Tutorial basada en las Tecnologías de la Información. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria*. Madrid: Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, Universidad Politécnica de Madrid. (En línea). Consultado en: <http://www.centrorecursos.com/liti/dsedcurso/repositorio/20061104233741resumen%20ejecutivo3.pdf>. Fecha de consulta: 08/08/2008.
- Michavila, F. & Calvo, B. (1998). *La Universidad Española hoy. Propuesta para una política universitaria*. Madrid: Síntesis.
- Michavila, F. & Calvo, B. (2000). *La Universidad Española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.
- Michavila, F. & García, J. (Eds.) (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Dirección General de Universidades de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003a). *Estadística universitaria. Datos avance 2002-2003*. Madrid: MECD. (En línea) Consultado en: <http://wwwn.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=E127&area=ccuniv&contenido=/ccuniv/html//estadistica/curso2002-2003/1310X.html>. Fecha de consulta: 01/07/2009.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003b). *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior. Documento-Marco*. Madrid: MECD. (En línea). Consultado en: http://www.unizar.es/eees/doc/Doc_Ministerio_12feb03.pdf. Fecha de consulta: 20/08/2008.
- Ministerio de Educación (2009). *Estrategia Universidad 2015*. (En línea). Consultado en: <http://www.educacion.es/universidad2015/portada.html>. Fecha de consulta: 02/12/2009.
- Monereo Font, C. & Pozo Municio, J. I. (Eds.) (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona/Ed. Síntesis.
- Montserrat Pera, S.; Gisbert Cervera, M. & Isus Barado, S. (2007). E-tutoría: uso de las tecnologías de la información y comunicación para la tutoría académica universitaria. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (2), 31-54. Consultado en: <http://www.usal.es/teoriaeducacion>. Fecha de consulta: 21/08/2008.
- Montanero Fernández, M. (1998). La acción tutorial. En R. Bisquerra Alzina, *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 149-166). Barcelona: Praxis.
- Mora Ruíz, J. G. (2000). Evaluación y acreditación de los estudios universitarios españoles en el contexto europeo. En F. Michavila y S. Zamorano (Eds.), *Acreditación de las enseñanzas universitarias: un futuro de cambio* (pp. 39-54). Comunidad de Madrid: Consejería de Educación, Dirección General de Universidades.
- Morán, J. M. (2002). Nuevos empleos, nuevas organizaciones, nuevos aprendizajes. En VV. AA., *Aprender para el futuro: universidad y sociedad: documentos de un debate* (pp. 181-186). Madrid: Santillana.

- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor Dis, S.A.
- Mullen, E. J. (1994). Framing the Mentoring Relationship as an Information Exchange. *Human Resource Management Review*, 4, 257-281.
- Muñoz, E., Raposo, M., González, M. & Zabalza, M. (2004). *O Espazo Europeo de Educación Superior: Aspectos xerais*. Santiago de Compostela: ACSUG.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2006). Retos de la innovación para la investigación educativa. En T. Escudero y A. D. Correa (Coords.), *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 23-54). Madrid: La Muralla.
- OCDE (2002). *La definición y selección de competencias clave*. (En línea). Consultado en:
<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsccexecutivesummary.sp.pdf>. Fecha de consulta: 16/07/2008.
- OCDE (2004). *Career Guidance and Public Policy. Bridging the Gap*. París: OCDE.
- Oliver, J. M. & Álvarez, P. (2000). *Orientación y transición a la Enseñanza Superior*. Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Oliveros, L., García, M., Ruiz de Miguel, C. & Valverde, M. (2004). Innovación en la Orientación Universitaria. Una experiencia: red de estudiantes mentores de la Universidad Complutense (REMUC). *Contextos Educativos*, 6-7, 331-354.
- Orden de 29 de marzo de 1983 sobre cumplimiento de obligaciones mínimas en materia de jornada docente universitaria. *Boletín Oficial del Estado* (9 de abril de 1983).
- Ordóñez, C. & Pérez, M^a C. (2006). Orientación y tutoría en la convergencia europea: una experiencia en la Universidad de Granada. En A. Jiménez y M^a A. Lou (Eds.): *Actas del V Congreso Internacional "Educación y Sociedad". La educación: retos del S. XXI*. Granada: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Ciencias y en Letras de Granada, Almería y Jaén.
- Pagani, R. (2003). *Concepto de Crédito Europeo (ECTS). Articulación de Planes de Estudio y Grados*. (En línea). Consultado en: <http://www.uam.es/europea/1>. Fecha de consulta: 16/05/2008.

- Pagani, R. (2005). *Prólogo*. En A. Benito y A. Cruz (Coords.), *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Palmer Pol, A. L. (1999). *Análisis de datos. Etapa exploratoria*. Madrid: Pirámide.
- Palomares, A. (2007). *Nuevos retos educativos. El modelo docente en el espacio europeo*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Palomero Pescador, J. E. (2003). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 21-41.
- Pantoja Vallejo, A. (2005). La acción tutorial en la universidad: propuestas para el cambio. *Cultura y Educación*, 17 (1), 67-82.
- Pantoja Vallejo, A. y otros (2003). Un estudio multidimensional sobre la orientación y la acción tutorial en las diferentes etapas del sistema educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 67-91.
- Parcerisa Arán, A. (2006). Plan docente: planificar las asignaturas en el marco europeo de Educación Superior. En M. Martínez & S. Carrasco (Coords.), *Propuestas para el cambio docente en la universidad* (pp. 49-74). Barcelona: Octaedro.
- Pardee, C. F. (2000). Organizational models for academic advising. En V. N. Gordon and W. R. Habley (Eds.), *Academic Advising. A comprehensive handbook* (pp. 192-209). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pedicchio, M. C. & Fontana, I. (Eds.) (2000). *Tutoring in European Universities*. Trieste: Servizio Tipografico Editoriale d'Ateneo.
- Pérez Abellás, A. (2005). Percepciones sobre la tutoría en profesores y alumnos de la Universidad de Vigo. Tesis doctoral. En *Teses de doutoramento da Universidade de Vigo, curso 2005-2006* (formato electrónico). Vigo: Universidade de Vigo.
- Pérez Abellás, A. (2006). Percepciones sobre la tutoría en profesores y alumnos de la Universidad. Síntesis de una investigación. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 9 (2), 5-20.

- Pérez Boullosa, A. (2005). Garantía de calidad en la enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuadernos de Integración Universitaria*, 2, 39-53.
- Pérez Boullosa, A. (2006). Tutorías. En M. De Miguel (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 133-167). Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez Juste, R. (1991). *Pedagogía Experimental. La Medida en Educación. Curso de Adaptación*. Madrid: UNED.
- Pérez Juste, R., de Lara Guijarro, E. & Sebastián Ramos, A. (1990). Servicios de orientación en la UNED: demanda expresa y necesidades detectadas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, 3 (1), 23-56.
- Pérez López, C. (2005). *Técnicas Estadísticas con SPSS 12: Aplicaciones al análisis de datos*. Madrid: Pearson Educación.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV (3), 503-523.
- Pineda Herrero, P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. *Educación*, 27, 119-133.
- Pineda Herrero, P. (Coord.) (2002a). *Pedagogía Laboral*. Barcelona: Ariel.
- Pineda Herrero, P. (2002b). *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Pineda Herrero, P. (2007). La formación continua en España: balance y retos de futuro. *RELIEVE*, 13 (1), 43-65. (En línea). Consultado en: http://www.uv.es/RELIEVE/v13n1/RELIEVEv13n1_2.htm. Fecha de consulta: 27/05/2008.
- Pineda Herrero, P. & Sarramona, J. (2006). El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios. *Revista de Educación*, 341, 705-736.
- Pino Juste, M. & Ricoy Lorenzo, M^a C. (2006). La tutoría como recurso en la enseñanza universitaria: estudio de necesidades y contribuciones actuales. *Bordón*, 58 (3), 345-358.

- Planas Domingo, J. A. (2008). Las nuevas perspectivas de la orientación. *REOP*, 19 (1), 101-107.
- Porta, J. (1998). Arquetipos de universidades: De la transmisión de los saberes a la institución multifuncional. En J. Porta, & M. Lladonosa, M. (Coords.), *La Universidad en el cambio de siglo* (pp. 29-63). Madrid: Alianza Editorial.
- Porta, J. & Lladonosa, M. (Coords.) (1998). *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Porto, A.; Mosteiro, M^a J. & Castro, M. (2004). *Orientación profesional e inserción laboral de los y las estudiantes universitarios*. En J. Cajide (Coord.), *Calidad universitaria y empleo* (pp. 155-172). Madrid: Dykinson.
- Prades, A. & Rodríguez, S. (2007). Embedding graduate survey indicators into internal quality assurance systems. What can institutions learn from graduate surveys? En AA.VV., *Embedding Quality Culture in Higher Education. A Selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance* (pp. 69-75). Belgium: EUA (European University Association).
- Prieto Navarro, L. (Coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Quality Assurance Agency for Higher Education (2004). *Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education: Career education, information and guidance*. Adamsway: QAA Publishers.
- Quinquer, D. & Sala, C. (2002). *L'Atenció tutorial a l'Autònoma: situacions i propostes*. Barcelona: Publicacions ICE-UAB.
- Quinlan, K. M., (1999). Enhancing mentoring and networking of junior academic women: What, why, and how? *Journal of Higher Education Policy & Management*, 21 (1), 31-42.
- Quintanilla, M. A. (1999). La misión y el gobierno de la universidad abierta. *Revista de Occidente*, 216, 117-145.
- Raga, J. T. (2003). La tutoría, reto de una universidad formativa. En F. Michavila y J. García (Eds.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (pp. 33-53). Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y

Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria, Universidad Politécnica de Madrid.

Raposo Rivas, M. & González Sanmamed, M. (2007). Percepciones de los equipos directivos sobre el interés por la formación para la convergencia europea. *Innovación Educativa*, 17, 109-119.

Real Academia Española (2003). *Diccionario de la lengua española (Vigésima Segunda edición)*. Madrid: Espasa Calpe.

Real Decreto 557/1991, de 12 de abril, sobre creación y reconocimiento de Universidades y Centros Universitarios. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 95 (20 de abril de 1991).

Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, sobre régimen del profesorado universitario. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 146 (19 de junio de 1985).

Real Decreto 779/1998, de 30 de abril, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los Reales Decretos 1267/1994, de 10 de junio; 2347/1996, de 8 de noviembre y 614/1997, de 25 de abril. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 104 (1 de mayo de 1998).

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 224 (18 de septiembre de 2003).

Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 218 (11 de septiembre de 2003).

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 224 (18 de septiembre de 2003).

- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 21 (25 de enero de 2005).
- Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 21 (25 de enero de 2005).
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 260 (30 de octubre de 2007).
- Reichert, S. & Tauch, C. (2003). *Trends III. Progress towards the European Higher Education Area*. Bruselas: European University Association.
- Reichert, S. & Tauch, C. (2005). *Trends IV European Universities. Implementing Bologna*. Bruselas: European University Association.
- Repetto Talavera, E. (Dir.) (2002). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Volumen 1. Marco conceptual y metodológico*. Madrid: UNED.
- Repetto, E., Ballesteros, B. & Malik, B. (1999). Hacia una formación de los orientadores en Europa: estudio empírico de las áreas de competencias más relevantes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), 149-162.
- Repetto, E., Puig, J. & Rus, V. (1994). *Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Rial Sánchez, A. (1997). *La formación profesional: introducción histórica, diseño de currículum y evaluación*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Rodicio, M^a L., Villayandre, A. & Pérez, J.C. (2001). La tutoría en la universidad de A Coruña: una aproximación a la utilización de este servicio por parte de los alumnos/as. En X. Salvador & M^a L. Rodicio (Eds.), *Actas del VII Simposio de Orientación* (pp. 694-698). A Coruña: Servicio de Publicacións da Universidade da Coruña.
- Rodríguez Diéguez, A. (2000). Objetivos de educación para la carrera en el ámbito universitario. En H. Salmerón Pérez & V. L. López Palomo (Coord),

Orientación educativa en las universidades. Simposium de orientación universitaria (pp.79-98). Madrid: Grupo Editorial Universitario.

Rodríguez Diéguez, A. (2002). La orientación en la universidad: ámbitos de intervención, metas y objetivos, roles y funciones del orientador. Análisis de una estrategia de integración de la orientación en el currículum universitario. En V. Álvarez & A. Lázaro (Coords.): *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp.171-194). Málaga: Aljibe.

Rodríguez Espinar, S. (1990). Problemática y tendencias de la orientación universitaria. En AEOEP (Eds.), *La Reforma Educativa: Un reto para la Orientación. Actas V Jornadas nacionales de Orientación Educativa* (pp. 107-122). Valencia: AEOEP.

Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (1993). *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.

Rodríguez Espinar, S. (1997). Orientación Universitaria y evaluación de la calidad. En P. Apodaca y C. Lobato (Eds.), *Calidad en la universidad: Orientación y Evaluación* (pp. 23-52). Barcelona: Laertes.

Rodríguez Espinar, S. (2001). *Tutoria universitària. Una guia pràctica*. Barcelona: Universitat de Barcelona, RIDOC (Recursos d'Informació per a la docència). (En línea). Consultado en: <http://hdl.handle.net/2445/1122>. Fecha de consulta: 14/03/2007.

Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Madrid: ICE Universitat de Barcelona / Ed. Octaedro.

Rodríguez Marín, J. & cols. (2004). *Tasas de éxito y fracaso académico universitario: identificación y análisis de variables psicoeducativas relacionadas en una muestra de estudiantes españoles. Informe de la Universidad Miguel Hernández de Elche* (En línea). Consultado en: <http://www.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp>. Fecha de consulta: 10/05/2006.

Rodríguez Moreno, M^a L. (1993). *Orientación Educativa*. Barcelona: CEAC.

Rodríguez Moreno, M^a L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.

- Rodríguez Moreno, M^a L. (1996). Euroorientación y euroinformación: bases para su desarrollo. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 7 (12), 221-241.
- Rodríguez Moreno, M^a L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Ed. Universitat Barcelona.
- Rodríguez Moreno, M^a L. (2007). La competencia laboral y la formación de las personas en el marco del “long life learning”. Bibliografía comentada. *Aula de innovación educativa*, 161, 67-76.
- Rodríguez Moreno, M^a L. (2008). El perfil de competencias del informador profesional. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 19 (2), 235-239.
- Rodríguez Moreno, M^a L. & Gallego Matas, S. (1999). El proyecto profesional, herramienta de intervención en la función tutorial universitaria. *REOP*, 10 (17), 179-192.
- Rodríguez Sumaza, C. & De la Calle Velasco, M. J. (Coords.) (2006). *La innovación docente ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Rodríguez Sabiote, C. & Gutiérrez, J. (1997). La problemática académica surgida a raíz de la implantación de los nuevos planes de estudios: el caso de la Universidad de Granada. En P. Apodaca, C. Lobato, F. Arbizu y C. Olalde (Coords.), *Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad (Comunicaciones)* (pp. 97-108). País Vasco: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Rodríguez Santero, J. & Manzano Soto, N. (2002). Programas no institucionales de orientación universitaria: tipos y características de cada programa. En V. Álvarez Rojo & A.J. Lázaro Martínez (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 369-400). Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Pulido, J., Miranda Santana, C. & Moya Otero, J. (Coords.) (2001). *Transición a la vida universitaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Rodríguez Moreno, M^a L. & Gallego i Matas, S. (1999). El proyecto profesional, herramienta de intervención en la función tutorial universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), 179-192.

- Román, J. M^a & Manso, J. M^a (1999). Especialista en docencia universitaria: Un Título Propio de la Universidad de Valladolid. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 137-158. (En línea). Consultado en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224327069.pdf. Fecha de consulta: 22/07/2009.
- Rué, J. (2008). Aprender en autonomía en la Educación Superior. En U.F. Araújo y G. Sastre (Coords.), *El aprendizaje basado en problemas: una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad* (pp. 47-66). Barcelona: Gedisa.
- Rué, J. (2009). El aprendizaje autónomo en educación superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (2), 202-205.
- Rué, J. & Martínez, M. (2005). *Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Colecció Eines d'Innovació Docent en Educació Superior. Barcelona: IDES Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ruiz Carrascosa, J. (Coord.) (1999). *Aprender y enseñar en la universidad. Iniciación a la docencia universitaria*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Rustarazo, A. (1997). El autoconcepto del/la alumno/a universitario/a y la visión de su grupo/clase, ¿un diálogo de sordos? En P. Apodaca y otros (Coords.), *Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad. Comunicaciones* (pp.75-86). País Vasco: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Salinas Fernández, B. & Cotillas Alindi, C. (2005). *La tutoría universitaria para los estudiantes de primer curso. Tutorías para la transición*. Valencia: Servicio de Formación Permanente, Universidad de Valencia. (En línea) Consultado en: http://www.uv.es/qualitat/documents/tutorias_cast.pdf. Fecha de consulta: 12/12/2009.
- Salinas Ibáñez, J. (1999). Rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital. Conferencia en el *Primer Encuentro Iberoamericano de Perfeccionamiento Integral del Profesor Universitario*. Caracas, Universidad Central de Venezuela, 20-24 de julio. (En línea). Consultado en: <http://www.uib.es/depart/gte/rol.html>. Fecha de consulta: 12/12/2009.

- Salinas Ibáñez, J. (2000). ¿Qué se entiende por una institución de educación superior flexible? En: J. Cabero & J. Salinas (Coords.). *Las nuevas tecnologías para la mejora educativa* (pp. 451-466). Sevilla: Kronos.
- Salmerón Pérez, H. (2000). El gabinete psicopedagógico y orientación universitaria: una propuesta de actuación desde la Universidad de Granada. En H. Salmerón Pérez y V. L. López Palomo (Coords.), *Orientación educativa en las universidades* (pp. 107-110). Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Salmerón Pérez, H. & López Palomo, V. L. (Coords.) (2000). *Orientación educativa en las universidades*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Salmerón Pérez, H. (2001). Los servicios de orientación en la Universidad: procesos de creación y desarrollo. *Agora digital*, 2, 1-18.
- Salmerón Pérez, H. (2002). Orientación universitaria en los ámbitos europeos y anglosajón. En A. J. Lázaro Martínez y V. Álvarez Rojo (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 433-458). Madrid: Aljibe.
- Salvador González, X., Salcines Martínez, M. & Rodicio García, M^a L. (2003). Análisis de la importancia que los servicios de orientación más consolidados de las Universidades españolas conceden a las tutorías. En P. R. Álvarez & H. Jiménez (Coords.) *Tutoría universitaria* (pp. 95-112). Santa Cruz de Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Sampascual, G., Navas, L. & Castejón, J. (1999). *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid: Alianza.
- Sánchez García, M. F. (1998). Las funciones y necesidades de orientación en la Universidad: un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 9 (15), 87-107.
- Sánchez García, M. F. (1999). La orientación universitaria, veinticinco años después. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), 193-206.
- Sánchez García, M. F. (2000). Propuestas y opiniones de los universitarios sobre los contenidos y funciones de la orientación: estudio cualitativo. En H. Salmerón Pérez & V.L. López Palomo (Coords.), *Orientación educativa en las universidades. Symposium de orientación universitaria* (pp. 281-288). Madrid: Grupo Editorial Universitario.

- Sánchez García, M. F., Guillamón Fernández, J. R., Ferrer Sama, P., Villalba Vélchez, A., Martín Cuadrado, A. M. & Pérez González, J. C. (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345, 329-352.
- Sánchez Herrera, S. & Gil Ignacio, N. (2003). Demandas de orientación de los universitarios extremeños. *Campo Abierto*, 23, 99-118.
- Sancho Sora, A. (Coord.) (2006). *La utilización de las tutorías para la mejora de la calidad docente*. Memoria del proyecto (En línea). Consultado en: <http://www.unizar.es/centros/fccsd/documents/ProyectoAccionTutorial.pdf>. Fecha de consulta: 10/07/2009.
- Sandeen, A. (2001). Organization, functions, and standards of practice. En S. R. Komives and D. B. Woodward (Eds.), *Student Services: A Handbook for the Profession* (pp. 435-457). San Francisco: Jossey-Bass.
- Santana Vega, L. E. (2003). *Orientación educativa e Intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- Santos González, M^a C., López Hernández, R., González Sanmamed, M., Raposo Rivas, M. & Muñoz Camacho, E. (2005). Experiencias sobre EEES en Galicia: el proyecto de la AGSUC. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (6), 49-52 (En línea). Consultado en: <http://www.aufop.com/aufop/home/>. Fecha de consulta: 01/07/2009.
- Sanz García, N. (1999). *Orientación universitaria: asesoramiento académico personal*. (En línea). Consultado en: <http://www.mec.es/cide/publicaciones/textos/col150/col15004.pdf>. Fecha de consulta: 01/07/2009.
- Sanz Oro, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Grupo Pirámide.
- Sanz Oro, R. (2005). Integración del estudiante en el Sistema Universitario. La tutoría. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 69-95. (En línea). Consultado en: <http://www.cuadernosie.info>. Fecha de consulta: 04/01/2008.
- Sarramona López, J. (2002). *La formación continua laboral*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Scarrow, J. H. (2002). El sistema de tutorías anglosajón: ¿en qué consiste y para qué sirve?. En M. Coriat (Coord.), *Jornadas sobre tutorías y orientación* (pp. 97-98). Granada: Universidad de Granada.
- Sebastián Ramos, A. (1990). *Las funciones docentes del profesor de la UNED: Programación y evaluación*. Madrid: UNED.
- Sebastián Ramos, A. & Sánchez García, M^a F. (1999). La función tutorial en la Universidad y la demanda de atención personalizada en la orientación. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 2, 245-264.
- Sebastián Ramos, A., Rodríguez Moreno, M. L. & Sánchez García, M. F. (2003). *Orientación Profesional. Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson.
- Shea, G. F. (1992). *Mentoring*. London: Kogan Page.
- Sierra Bravo (1988). *Técnicas de investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Single, P.B. & Muller, C.B. (1999). Electronic Mentoring: Issues to Advance Research and Practice. Paper presented at the *International Mentoring Association Conference*. Atlanta, GA.
- Skelton, A. M. (Ed.) (2007). *International perspectives on teaching excellence in higher education: improving knowledge and practice*. London: Routledge.
- Sobrado Fernández, L. (Coord.) (1998). *Orientación e inserción profesional*. Barcelona: Estel.
- Sobrado Fernández, L. (2000). *Orientación Profesional: Diagnóstico e inserción sociolaboral*. Barcelona: Estel.
- Sobrado Fernández, L. (Ed.) (2004). *Evaluación y orientación de competencias y cualificaciones profesionales*. Barcelona: Estel.
- Sobrado Fernández, L. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 89-107.
- Sobrado Fernández, L. & Cortés Pascual, A. (Coords.) (2009). *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Sobrado Fernández, L. & Ocampo Gómez, C. I. (1997). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Estel.
- Sola Martínez, T. & Moreno Ortiz, A. (2005). La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 8, 123-144.
- Solanas Pérez, A.; Salafranca Cosialls, Ll.; Fauquet Ars, J. & Núñez Pena, M^a I. (2004). *Estadística Descriptiva en Ciencias del Comportamiento*. Madrid: Thomson Editores.
- Tejedor Tejedor, F. J. (1985). Problemática de la enseñanza universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6), 322-337.
- Tejedor Tejedor, F. J. & Etxeberria Murgiondo, J. (2006). *Análisis inferencial de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- Tejedor Tejedor, F. J. & Jornet Meliá, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. (En línea). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidotejedorjornet.html>. Fecha de consulta: 07/01/2009.
- Tirado, V. (1997). La responsabilidad del centro en la orientación: aspectos organizativos y curriculares. En E. Martín y V. Tirado (Coords.), *La orientación educativa y profesional en la educación secundaria* (pp. 33-55). Barcelona: Horsori Editorial.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in College and Universities. *Review of Educational Research*, 68 (3), 249-276.
- Torrado, M. (2004). Estudios tipo encuesta. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 130-147). Madrid: La Muralla.
- Torrego Egido, L. (Dir.) (2005). *El proceso de aprendizaje en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Implantación de un programa de tutorías personalizadas y desarrollo de una metodología basada en la enseñanza mediante proyectos de aprendizaje tutorado en las titulaciones del campus de Segovia de la Universidad de Valladolid. Informe final*. (En línea). Consultado en: <http://univ.micinn.fecyt.es/univ/proyectos2005/EA2005-0133.pdf>. Fecha de consulta: 07/01/2009.

- Toscano Cruz, M^a de la O (2003). La orientación para el acceso a la Universidad. En AIDIPE (Ed.), *Actas del XI Congreso de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 1155- 1165). Granada: AIDIPE.
- UNESCO (1988). *Carta Magna de las Universidades Europeas*. Bolonia: UNESCO.
- UNESCO (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. París: UNESCO. (En línea). Consultado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>. Fecha de consulta: 25/05/2008.
- UNESCO (1997). *Convenio sobre Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior en la Región Europea* (Lisboa, 11 de abril de 1997). (En línea). Consultado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001575/157534s.pdf>. Fecha de consulta: 02/07/2009.
- UNESCO (1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI, Visión y Acción. Declaración Mundial de la Educación Superior en el Siglo XXI*. París. 5-9 de octubre. (En línea). Consultado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345S.pdf>. Fecha de consulta: 01/04/2008.
- UNESCO (2002). *Technical and Vocational Education and Training in the 21st Century: New Roles and Challenges for Guidance and Counselling*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur 2009: La nouvelle dynamique de l'enseignement supérieur et de la recherche au service du progrès social et du développement*. París: UNESCO.
- Uniones Nacionales de Estudiantes de Europa (ESIB) (2001). *Conferencia de estudiantes organizada por las Uniones Nacionales de Estudiantes de Europa*. (En línea). Consultado en: <http://www.esib.org/>. Fecha de consulta: 07/01/2009.
- Universitat de Barcelona (2004). *Documento marco sobre la tutoría en la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Universitat de Barcelona. (En línea). Consultado en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/1121>. Fecha de consulta: 23/07/2008.

- Urzainki, J., Pozuelo, C., Fuente, D. de la, Luengo, I. Martín, P. & Miquel, J. (2005). *Definición y modelos de servicios de información y orientación universitarios*. Salamanca: Grupo SIOU.
- Universidade de Santiago de Compostela (1998). *Estatuto do Estudiantado da Universidade de Santiago de Compostela*. (En línea). Consultado en: http://www.usc.es/gl/normativa/estudiantes/estatuto_do_estudiantado_da_univ.htm. Fecha de consulta: 14/04/2008.
- Universidade de Santiago de Compostela (2001). *A calidade da docencia na Universidade de Santiago de Compostela*. Documento elaborado por la Comisión para la Calidad de la Docencia, aprobado en Xunta de Goberno el 15 de marzo de 2001. (En línea). Consultado en: http://www.usc.es/~calidade/doc/Informe_CCD.pdf. Fecha de consulta: 29/03/2008.
- Universidade de Santiago de Compostela (2004a). *Estatutos da Universidade de Santiago de Compostela*. Decreto 28/2004, do 22 de Xaneiro, DOG 9-2-2004, BOE 22-04-2004. (En línea). Consultado en: <http://www.usc.es/estaticos/goberno/claustro/EstatutosUSC2004.pdf>. Fecha de consulta: 14/04/2008.
- Universidade de Santiago de Compostela (2004b). *Plan de Calidade*. Texto aprobado polo Consello de Goberno o 29 de Setembro de 2004. (En línea). Consultado en: http://www.usc.es/~calidade/PlanCalidad_c.pdf. Fecha de consulta: 14/04/2008.
- Valcárcel Cases, M. (2004). Formación para la Convergencia. En ANECA (Ed.) *I Foro ANECA sobre el profesorado* (pp. 14-15). (En línea). Consultado en: http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_1foro_abr05.pdf. Fecha de consulta: 14/08(2008).
- Valcárcel Cases, M. (Coord.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en Educación Superior*. (En línea). Consultado en: http://turan.uc3m.es/CG/EEES/preparacion_profesorado_universitario.pdf. Fecha de consulta: 12/05/2008.
- Valderrama, B. (2009). *Desarrollo de competencias en mentoring y coaching*. Madrid: Prentice Hall.

- Valverde Macías, A. (2004). *Orientación universitaria: evaluación de un sistema de estudiantes mentores*. Tesis doctoral (inédita). Universidad de Sevilla.
- Van Esbroeck, R. (1997). A holistic model for career guidance. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 8 (13), 5-13.
- Van Esbroeck, R. (2002a). An introduction to the Paris 2001 IAEVG Declaration on educational and vocational guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2 (2), 73-83.
- Van Esbroeck, R. (2002b). Career guidance and counseling for lifelong learning in a global economy. En B. Hiebert and W. Bergen (Eds.), *Technical and vocational education and training in the 21st century* (pp. 49-65). Paris: UNESCO.
- Van Esbroeck, R. (2008). Career Guidance in a Global Word. En J.A. Athanasou and R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 23-45). Belgium: Springer.
- Van Veen, D., Martínez Ruíz, M^a A. & Sauleda Parés, N. (1997). Los modelos de tutoría. Un escenario para la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 28, 119-130.
- Van-der Hofstadt Román, C., Quiles Marcos, Y., Quiles Sebastián, M^a J. & Rodríguez Marín, J. (2005). Necesidades de información al inicio de los estudios universitarios. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 8, 185-199.
- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Vidal, J. y otros (2001). *La oferta de servicios de orientación en las universidades españolas*. (En línea). Consultado en: http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2001/orientacion_leon/Servori.pdf. Fecha de consulta: 07/01/2009.
- Vidal, J., Díez, G. & Vieira, M.J. (2002). La oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 431-448.
- Vidal, J., Díez, G. & Vieira, M. J. (2003). Guidance services in Spanish universities. *Tertiary Education and Management*, 9 (4), 267-280.

- Vieira, M. J., Junquera, S. & Vidal, J. (2004). Los servicios a estudiantes en la Universidad como criterio de calidad. *Bordón*, 56 (2), 329-343.
- Vieira, M^a J. & Vidal, J. (2006). Tendencias de la Educación Superior europea e implicaciones para la orientación universitaria. En *REOP*, 17 (1), 75-97.
- Vieira, M^a J.; Vidal, J. & Barrio, S. (2007). Una herramienta de evaluación para comparar la experiencia académica de los estudiantes universitarios. En *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 327-350.
- Vilá Baños, R. & Bisquerra Alzina, R. (2004). El análisis cuantitativo de los datos. En R. Bisquerra Alzina (Coord.) (2004): *Metodología de la investigación educativa* (pp. 260-271). Madrid: La Muralla.
- Villena Martínez, M^a D., Defior Citoler, S., Romero Barriga, J. F., Vives Montero, M^a C. & Fernández Cabezas, M. (2006). Una propuesta de acción tutorial en Educación Superior. En A. Jiménez Correa y M^a A. Lou Royo (Eds.), *Actas del V Congreso Internacional "Educación y Sociedad". La educación: retos del S. XXI*. Granada: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Ciencias y en Letras de Granada, Almería y Jaén.
- Watts, A. G. (1991). Los servicios de orientación en la comunidad europea: diferencias y tendencias comunes. *Revista de Orientación Educativa Vocacional*, 1 (1), 3-5.
- Watts, A. G. & Fretwell, D. (2004). *Public Policies for Career Development: Case Studies and Emerging Issues for Designing Career Information and Guidance Systems in Developing and Transition Economies*. Washington DC: World Bank.
- Watts, A. G. & cols. (1993). *Los servicios de orientación académica y profesional en la Comunidad Europea*. Bruselas: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.
- Watts, A. G. & Van Esbroeck, R. (1998a). New Skills for new futures: a comparative review of higher education guidance and counseling services in the European Union. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22, 173-187.
- Watts, A. G. & Van Esbroeck, R. (1998b). New Skills for a holistic careers guidance model. *The International Careers Journal* (on-line). Consultado en: www.careers-journal.com. Fecha de consulta: 04/04/2009.

- Watts, A. G. & Van Esbroeck, R. (2000). *New Skills for new futures. Higher Education Guidance and Counselling Services in the European Union*. Bruselas: VUPPRESS-VUB, University Press.
- Wheeler, S. & Birtle, J. (1993). *A Handbook for Personal Tutors*. Londres: S.H.R.H.E. y Open University.
- Whittaker, M. (2004). *Coaching and mentoring*. Madrid: Abetas.
- Yorke, M. (2004). *Retention and student success in higher education*. Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Zabalza Beraza, M. A. (1984). Un modelo de orientación plenamente integrado en el proceso. *Educadores*, 128, 377-396.
- Zabalza Beraza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza Beraza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza Beraza, M. A. & Cid Sabucedo, A. (2006). La tutoría en la universidad desde el punto de vista del profesorado. *Bordón*, 58 (2), 247-277.
- Zamorano, S. (2003). La tutoría en la formación de formadores. En F. Michavila y J. García Delgado (Ed.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (pp. 153-168). Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria, Universidad Politécnica de Madrid.
- Zamorano, P. & Oliveros, L. (1998). Análisis de necesidades orientadoras en los alumnos de primer curso de la Facultad de Ciencias de la Educación (Centro de Formación del Profesorado). En E. Repetto Talavera y C. Vélaz de Medrano (Eds.), *Actas del XV Congreso AIOEP* (pp. 457-468), Vol. II. Madrid: UNED.

ANEXOS

CUESTIONARIO SOBRE A TITORÍA NA UNIVERSIDADE

Estimada/o alumna/o,

Estamos levando a cabo unha investigación destinada a coñecer o funcionamento das titorías na Universidade de Santiago de Compostela (no primeiro e segundo ciclo) e que podería facerse para melloralas. A información e valoración que como alumna/o podes aportar é imprescindible para o coñecemento desta realidade dende a túa experiencia, polo que che agradecemos que nos facilites a información que che solicitamos neste cuestionario.

Esta enquisa é totalmente anónima, polo que che pedimos que contestes con total sinceridade.

Instrucións:

A enquisa consta de 8 bloques. Cada un deles inclúe distintas preguntas con opcións de resposta como as que seguen:

- 1. Cuestións nas que tes que sinalar cun X o recadro que corresponda.**
- 2. Cuestións nas que tes que roder cun círculo o número máis acorde coa túa opinión; tendo en conta que 1 significa nada, 2 pouco, 3 regular, 4 bastante e 5 moito.**
- 3. Respostas nas que tes que aportar datos contestando ao que se che pide.**
- 4. Respostas abertas onde podes dar libremente a túa opinión.**

Moitas grazas pola túa colaboración.

I. Datos de Identificación

1. Sexo:

Home ☐Muller ☐

2. Idade:

3. Titulación que estás a cursar:

4. Curso:

2°

☐

3°

☐

4°

☐

5°

☐

5. Dedicación:

A tempo completo

☐A tempo parcial (sen dedicación
exclusiva aos estudos)☐

6. Asistes a clase:

Nunca ou case
nunca☐

Poucas veces

☐

Irregularmente

☐

Habitualmente

☐

Sempre

☐

7. Cando accediches á titulación, o teu grao de coñecemento sobre esta (materias, itinerarios, saídas profesionais,...) era:

Moi baixo

☐

Baixo

☐

Aceptable

☐

Alto

☐

Moi alto

☐

II. Necesidades de orientación e satisfacción coa orientación recibida na universidade

8. Valora a **necesidade** de recibir orientación sobre os seguintes **aspectos** e quen cres que debería proporcionala na universidade:

NECESIDADES	Necesidade de recibir orientación					Axentes que deberían dar resposta a estas necesidades		
	Nada	Pouco	Regular	Bastante	Moito	Titores/as	Servizo de orientación	Ambos
Académicas: información sobre as materias, asesoramento na elección de itinerarios formativos,...	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profesionais: información e asesoramento sobre as saídas profesionais da titulación,...	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Persoais: axuda en problemas ou cuestións de índole persoal	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. A quen **acodes** xeralmente cando necesitas información e/ou orientación?

	Nada	Pouco	Regular	Bastante	Moito
Profesorado (titores/as)	1	2	3	4	5
Familia, amigos/as ou compañeiros/as	1	2	3	4	5
Axuda externa (Administración,...)	1	2	3	4	5
Servizos de orientación da Universidade ¹	1	2	3	4	5
Información que proporciona internet	1	2	3	4	5
Outros. Especifique:					

10. O teu grado de satisfacción xeral coa orientación recibida na universidade é:

Nada satisfeito/a	Pouco satisfeito/a	Regular	Bastante satisfeito/a	Moi satisfeito/a
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Valora a necesidade dun servizo de orientación na propia facultade que facilite información e/ou orientación especializada sobre a titulación cursada, saídas profesionais...:

Nada necesario	Pouco necesario	Indiferente	Bastante necesario	Moi necesario
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¹ Algúns dos servizos de información e orientación ao alumnado da USC son o Centro de Orientación Integral ao Estudante (COIE); Oficina de Información Universitaria (OIU); Servizos de Apoio ao Emprendemento e ao Emprego (SAEE) que inclúe a Área de Orientación Laboral e a Área de Autoemprego;...

III. Obxectivos e funcións da tutoría

12. “A responsabilidade do profesorado en relación á tutoría...” (selecciona só unha opción):

Debe limitarse ao estritamente académico, á materia que imparte	<input type="checkbox"/>
Debe incidir en aspectos académicos e profesionais (informar sobre saídas profesionais,...)	<input type="checkbox"/>
Debe ter en conta ao alumno no seu conxunto, prestando atención a aspectos académicos, profesionais e persoais	<input type="checkbox"/>

13. Considero que as tutorías me **serven** e **deberían servirme** para:

	Sérvenme	Deberían servirme
	Valorar de 1 a 5	Valorar de 1 a 5
Apoiar e complementar a miña formación		
Ofrecerme unha atención máis individualizada		
Facilitar a avaliación continua		
Motivarme cara o estudio		
Axudar ao alumnado no seu proceso de formación como persoa		
Axudarme a ser cada vez máis autónomo/a no meu proceso de aprendizaxe		
Recibir apoio no acceso e adaptación á universidade		
Axudarme a configurar o meu itinerario académico e profesional: elección de optativas, de especialidades,...		
Mellorar os meus métodos de traballo: planificación e organización do tempo, hábitos de estudio...		
Atender diferentes dúbidas e problemas e, se é necesario, proporcionarme información de servizos ou institucións aos que podo acudir para solucionarlos		
Traballar competencias clave para a inserción laboral do alumnado (resolución de problemas, competencias comunicativas,...)		
Establecer vínculos entre a formación recibida e a realidade social e laboral		
Facilitar ao alumno/a o tránsito dende a Universidade ao mundo laboral		
Outros. Especifique:		

IV. As titorías de materia²

14. Penso que as titorías de materia son:

Innecesarias	Pouco necesarias	Indiferente	Necesarias	Moi necesarias
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Valora as seguintes afirmacións sobre as titorías de materia que cursaches o curso anterior:
(de 1-nada a 5-moito)

Coñezo os horarios de titoría do profesorado	1	2	3	4	5
O profesorado cumpre o seu horario de titorías	1	2	3	4	5
O profesorado avisa dos cambios puntuais que realiza no horario de titorías	1	2	3	4	5
Asisto só ás titorías obrigatorias	1	2	3	4	5
Asisto ás titorías do profesorado que é máis receptivo ás cuestións que lle formulo	1	2	3	4	5
As titorías axúdanme a aprender	1	2	3	4	5
Estou satisfeito/a coa atención prestada polo profesorado nas titorías	1	2	3	4	5
En xeral estou satisfeito/a coas titorías	1	2	3	4	5

16. Durante o último curso, cantas veces dirías que acudiches ás titorías?

Nunca	En 1 ou 2 ocasións	Entre 3 e 5	Entre 5 e 10	Máis de 10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

² Aquelas que realiza o profesorado co grupo de alumnos/as das materias que imparte.

17. Indica a **frecuencia** coa que acodes á titoría polos seguintes motivos (de 1 nada a 5 moito):

Consultar dúbidas e ampliar contidos sobre a materia ao longo do curso	1	2	3	4	5
Resolver dúbidas os días previos ao exame	1	2	3	4	5
Abordar temas relacionados coa avaliación (corrección de tarefas, criterios de avaliación, revisión de exames,...)	1	2	3	4	5
Realizar o seguimento de traballos académicos	1	2	3	4	5
Solicitar información sobre os servizos, bibliotecas, actividades... da facultade ou universidade	1	2	3	4	5
Pedir asesoramento sobre métodos de traballo (como organizar un traballo,...) e a organización do estudo na materia	1	2	3	4	5
Pedir información e orientación na elección de materias, elección de especialidades,...	1	2	3	4	5
Informarme sobre as saídas profesionais da titulación, programas de mobilidade, prácticas en empresas...	1	2	3	4	5
Consultar temas persoais	1	2	3	4	5
Outros. Especifique:					

18. Se consideras que a túa asistencia ás titorías é baixa, valora cales son os motivos (de 1-nada a 5-moito):

Non me interesan	1	2	3	4	5
Falta de interese do profesorado	1	2	3	4	5
Non levo a materia ao día	1	2	3	4	5
Incompatibilidade de horarios: coincidenme en moitos casos as clases e as titorías	1	2	3	4	5
Descoñezo as posibilidades que poden ofrecer as titorías á miña formación	1	2	3	4	5
Non creo que sexan de utilidade	1	2	3	4	5
Falta de tempo	1	2	3	4	5
Atopo dificultades para establecer unha comunicación fluída co titor/a	1	2	3	4	5
Falta de accesibilidade do titor/a	1	2	3	4	5
Medo a evidenciar as miñas dúbidas ante o profesorado	1	2	3	4	5
Outros. Especifique:					

19. Ademais das titorías de materia, sinala outras titorías nas que participas ou participaches algunha vez:

Titoría de prácticas ou prácticum	<input type="checkbox"/>
Titoría de proxectos fin de carreira	<input type="checkbox"/>
Traballos academicamente dirixidos	<input type="checkbox"/>
Outras. Especifique:	

V. Titorías e TIC

20. Con que frecuencia fas uso das seguintes ferramentas TIC³ para prantexar cuestións ao profesorado?

	Nunca ou case nunca	Ocasionalmente	Sempre ou case sempre
Campus virtual (e as diversas ferramentas que inclúe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Correo electrónico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teléfono	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros. Especifique:			

21. O uso destas ferramentas TIC na titoría: (valora de 1-nada a 5-moito)

Facilita a comunicación co/a titor/a en calquera momento e lugar	1	2	3	4	5
Permíteme estar constantemente informado/a	1	2	3	4	5
Supón que o vínculo persoal titor/a-alumno/a sexa menor	1	2	3	4	5
Favorece que lle prentexe dúbidas ao titor/a nas que na comunicación cara a cara non me atrevería	1	2	3	4	5
Permite o aforro de tempo e esforzo por parte do alumnado	1	2	3	4	5
Permite o aforro de tempo e esforzo por parte do profesorado	1	2	3	4	5
Debe ser un complemento e nunca un substituto da titoría presencial	1	2	3	4	5
Outros. Especifique:					

³ Tecnoloxías da Información e a Comunicación

VI. A figura do titor/a

22. Valora o teu grado de acordo cos rasgos e cualidades que percibes da relación cos/as titores/as (**actualmente**) e en que medida cres que deberían estar presentes (**desexabilidade**): (de 1-nada de acordo a 5-moi de acordo)

	Cualidades e rasgos que percibo (ACTUALMENTE)					Cualidades e rasgos que deberían estar presentes (DESEXABILIDADE)				
Comprensión	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Empatía	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Interese cara os problemas do alumnado	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Dar e merecer confianza	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Confidencialidade	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Ser accesible para o alumnado	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Dominio da materia	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Capacidade de comunicación	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Outros. Especifique:										

VII. Tutorías personalizadas ou tutorías de carreira

Dende fai uns anos, na universidade, incluída a USC, estanse fomentando as **tutorías personalizadas ou de carreira**, nas que profesorado de forma voluntaria titorizan a un ou máis alumnos/as durante a súa carreira, ciclo ou curso en aspectos académicos, profesionais e incluso persoais. Tendo en consideración isto, valora as seguintes cuestións:

23. Valora a necesidade de contar con este tipo de tutorías (personalizadas ou de carreira):

Nada necesarias	Pouco necesarias	Indiferente	Necesarias	Moi necesarias
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Participarías nesta nova modalidade titorial?

SI <input type="checkbox"/>
Porque: (sinale todas as opcións que consideres)
Estaría máis informado/a <input type="checkbox"/>
Tería un apoio individualizado a nivel persoal, profesional e académico <input type="checkbox"/>
Contribuiría a que non me sinta tan perdido <input type="checkbox"/>
Outros:

NON <input type="checkbox"/>
Porque: (sinale todas as opcións que consideres)
Non me sentiría cómodo/a contándolle as miñas dúbidas sobre temas persoais e profesionais a un/ha profesor/a <input type="checkbox"/>
Considero que non é de utilidade <input type="checkbox"/>
Considero que é unha forma de control e de presión externa <input type="checkbox"/>
Outros:

25. Participas ou participaches nalgúns dos seguintes programas desenvolvidos pola USC?

PROGRAMAS	Coñezo o programa		Fixen uso do programa		Satisfacción co programa no caso de haber participado				
					Moi baixa	Baixa	Regular	Alta	Moi alta
Titorías individualizadas ou personalizadas ⁴	SI	NON	SI	NON	1	2	3	4	5
Programa de compañeiros-titores (como titor) ⁵	SI	NON	SI	NON	1	2	3	4	5
Programa de compañeiros-titores (como alumno titorizado)	SI	NON	SI	NON	1	2	3	4	5
Programa de Acompañamento de Estudantes Estranxeiros ⁶	SI	NON	SI	NON	1	2	3	4	5

VIII. Propostas de mellora

26. Como cres que poderían mellorarse as titorías? (Valora de 1-nada de acordo a 5-moi de acordo)

Informándonos aos/ás estudantes dos beneficios que nos pode reportar a titoría	1	2	3	4	5
Incluindo titorías obrigatorias	1	2	3	4	5
Diminuindo o número de alumnos/as por clase e profesor/a	1	2	3	4	5
Estimulando o interese do alumnado polas titorías	1	2	3	4	5
Proporcionando formación ao profesorado para realizar as actividades titoriais	1	2	3	4	5
Evitando que coincidan as titorías con outras actividades obrigatorias (clases,...)	1	2	3	4	5
Se o profesorado fose máis accesible	1	2	3	4	5
Se o profesorado amosase un maior interese polas titorías	1	2	3	4	5
Podendo elixir o titor/a nas titorías personalizadas	1	2	3	4	5
Promovendo as titorías entre iguais (titoría que exercen alumnos/as de últimos cursos con alumnos/as de cursos inferiores ou de recente incorporación)	1	2	3	4	5
Fomentando iniciativas institucionais (Facultade, Universidade) para a dinamización das titorías	1	2	3	4	5
Outras. Especifique: (continúa na páxina seguinte)					

⁴ Titoría nas que profesores/as de forma voluntaria titorizan a un alumno/a ou grupo de alumnos/as durante a súa carreira, ciclo ou curso en aspectos académicos, profesionais e incluso persoais; fundamentalmente nos primeiros cursos.

⁵ Titoría que exercen os alumnos/as de últimos cursos con alumnos/as de cursos inferiores ou de recente incorporación.

⁶ Voluntarios/as do programa proporcionanlles orientación e apoio a estudantes estranxeiros/as que chegan a Santiago ao abeiro dos programas de intercambio para facilitar a súa adaptación e á USC e á sociedade galega.

Outros cambios que introducirías para mellorar a tutoría na universidade:

Outras suxestións:

MOITAS GRAZAS POLA TÚA COLABORACIÓN

CUESTIONARIO SOBRE A TITORÍA NA UNIVERSIDADE

Estimada/o profesora/or:

Estamos levando a cabo unha investigación destinada a coñecer o funcionamento das titorías na Universidade de Santiago de Compostela (no primeiro e segundo ciclo) e que podería facerse para melloralas. A información e valoración que como docente pode aportar é imprescindible para o coñecemento desta realidade dende a súa experiencia profesional, polo que lle agradecemos que nos aporte a información que se solicita neste cuestionario.

Os datos obtidos serán destinados exclusivamente para os fins desta investigación e tratados con total confidencialidade.

Instrucións:

A enquisa consta de 8 bloques. Cada un deles inclúe distintas preguntas con opcións de resposta como as que seguen:

- 1. Cuestións nas que ten que sinalar cun X o recadro que corresponda.**
- 2. Cuestións nas que ten que rodear cun círculo o número máis acorde coa súa opinión; tendo en conta que 1 significa nada, 2 pouco, 3 regular, 4 bastante e 5 moito.**
- 3. Respostas nas que ten que aportar datos contestando ao que se lle pide.**
- 4. Respostas abertas onde pode dar libremente a súa opinión.**

Moitas grazas pola súa colaboración.

I. Datos de identificación e de actividade docente

1. Sexo:

Home ☐Muller ☐

2. Idade:

Menos de 35 anos

Entre 35 e 44 anos

Entre 45 e 54 anos

55 ou máis

☐☐☐☐

3. En que área científica desenvolve a súa principal actividade docente?

Ciencias Experimentais	Ensinanzas Técnicas	Ciencias da Saúde	Humanidades	Ciencias Sociais e Xurídicas
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Facultade (especifique):

5. Antigüidade docente:

Menos de 5 anos

Entre 5 e 15 anos

Entre 16 e 25 anos

Máis de 25 anos

☐☐☐☐

6. Categoría docente:

Catedrático/a	Titular	Contratado/a Doutor/a	Axudante	Asociado/a	Outros. Especifique:
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>

7. Número de materias que impartiu o pasado curso académico (2007-2008):

1 materia	2 materias	3 materias	Máis de 3 materias
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Promedio de alumnos por materia no curso 2007-2008:

Menos de 25 alumnos	Entre 25 e 50	Entre 51 e 100	Máis de 100
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Impartiu ou imparte algunha materia seguindo o sistema ECTS?

Si	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. Necesidades de orientación e información do alumnado

10. Valore a **necesidade** de ofrecer información e orientación ao alumnado sobre os seguintes aspectos e que **axentes** deberían dar resposta a estas necesidades:

NECESIDADES	Necesidade de dar orientación ao alumnado					Axentes que deberían dar resposta a estas necesidades		
	Nada	Pouco	Regular	Bastante	Moito	Titores/as	Servizo de orientación	Ambos
Académicas: información sobre as materias, asesoramento na elección de itinerarios formativos,...	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profesionais: información e asesoramento sobre as saídas profesionais da titulación,...	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Persoais: axuda en problemas ou cuestións de índole persoal	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III. Obxectivos e funcións da tutoría

11. Sinale o seu grado de acordo coas seguintes afirmacións relativas á tutoría (de 1-nada a 5-moito):

As tutorías constitúen unha estratexia importante de apoio á docencia	1	2	3	4	5
Proporcionar orientación e tutorías ao alumnado é clave para a súa formación integral	1	2	3	4	5
Os Plans de Calidade da USC supoñen unha mellora para as tutorías	1	2	3	4	5

12. Respecto á figura do titor, considera que “A miña responsabilidade como titor/a...” (seleccione só unha opción):

Debe limitarse ao estritamente académico, á materia que imparto	<input type="checkbox"/>
Debe incidir en aspectos académicos e profesionais	<input type="checkbox"/>
Debe ter en conta ao alumno no seu conxunto, prestando atención a aspectos académicos, profesionais e persoais	<input type="checkbox"/>

13. Segundo a súa experiencia, cales das seguintes funcións cumpren actualmente as titorías e a cales deberían dar resposta (Sendo 1 Nada de acordo e 5 Moi de Acordo):

	Contribúen	Deberían contribuir
	Valorar de 1 a 5	Valorar de 1 a 5
Apoiar e complementar a formación do alumno/a		
Ofrecer unha atención máis individualizada ao alumnado		
Facilitar a avaliación continua do alumnado		
Motivar ao alumnado cara o estudio		
Axudar ao alumno/a no seu proceso de formación como persoa		
Fomentar unha maior autonomía do alumnado no seu proceso de aprendizaxe		
Dar apoio no acceso e adaptación do alumnado á universidade		
Axudar ao alumno/a a configurar o seu itinerario académico e profesional: elección de optativas, de especialidades,...		
Axudar ao alumno a mellorar os seus métodos de traballo: planificación e organización do tempo, hábitos de estudio...		
Atender diferentes dúbidas e problemas do alumno/a, e se é necesario, derivalo a outros servizos ou institucións		
Traballar competencias clave para a inserción laboral do alumnado (resolución de problemas, competencias comunicativas,...)		
Establecer vínculos entre a formación recibida e a realidade social e laboral		
Facilitar ao alumno/a o tránsito dende a Universidade ao mundo laboral		
Outros. Especifique:		

IV. As titorías de materia

14. Considera que as titorías de materia son:

Innecesarias	Pouco necesarias	Indiferente	Necesarias	Moi necesarias
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Xustifique a súa resposta:

15. Na USC, para o profesorado a tempo completo establécense 6 **horas de titoría**. Considera que o número de horas establecido son:

Poucas	Suficientes	Moitas
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Cal é o seu grado de **satisfacción** co desenvolvemento das titorías na/s materia/s que imparte?

Nada satisfeito/a	Pouco satisfeito/a	Indiferente	Bastante satisfeito/a	Moi satisfeito/a
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Xustifique a súa resposta:

17. Valore as seguintes afirmacións relativas ás titorías de materia (de 1-nada de acordo a 5-moi de acordo):

Na miña experiencia, a asistencia ás titorías increméntase nas materias con menos alumnas/os	1	2	3	4	5
O alumnado formúlame dúbidas noutros horarios e espazos diferentes	1	2	3	4	5
Dedico parte deste tempo a outras tarefas (investigación, preparar as clases,...)	1	2	3	4	5
Incorporo algunhas titorías obrigatorias	1	2	3	4	5
Realizo algunhas titorías en grupo	1	2	3	4	5
Gustárame mellorar as miñas titorías	1	2	3	4	5

18. Que porcentaxe aproximado de alumnado matriculado diría que asiste durante o curso ás súas titorías?

Menos do 25%	Do 25% ao 50%	Do 50% ao 75%	Máis do 75%
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Do alumnado que asiste, maioritariamente faino:

Unha vez ao cuadrimestre	Pouco (2 ou 3 veces por cuadrimestre)	Regularmente (4 e 5 veces por cuadrimestre)	Bastante (Entre 6 e 9 veces por cuadrimestre)	Moi (10 veces ou máis por cuadrimestre)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Indique a frecuencia coa que o alumnado acode ás titorías polos seguintes motivos:

(de 1-nunca a 5-moito)

Consultar dúbidas e ampliar contidos sobre a materia ao longo do curso	1	2	3	4	5
Resolver dúbidas os días previos ao exame	1	2	3	4	5
Abordar temas relacionados coa avaliación (corrección de tarefas, criterios de avaliación, revisión de exames,...)	1	2	3	4	5
Realizar o seguimento de traballos académicos	1	2	3	4	5
Solicitar información sobre os servizos, actividades,... da facultade ou universidade	1	2	3	4	5
Pedir asesoramento sobre métodos de traballo (como organizar un traballo,...) e a organización do estudio na materia	1	2	3	4	5
Pedir información e orientación na elección de materias, elección de especialidades,...	1	2	3	4	5
Informarse sobre as saídas profesionais da titulación, programas de mobilidade, prácticas en empresas,...	1	2	3	4	5
Consultar temas persoais	1	2	3	4	5
Outros. Especifique:					

21. No caso de que considere que a asistencia do alumnado ás titorías é baixa, valore cales cre que son os motivos (de 1-nada a 5-moito):

Falta de interese do alumnado	1	2	3	4	5
Falta de interese do profesorado	1	2	3	4	5
O alumnado non leva a materia ao día	1	2	3	4	5
Incompatibilidade de horarios do alumnado: coincidenlles en moitos casos as clases e as titorías	1	2	3	4	5
O alumnado descoñece as posibilidades que pode ofrecer a titoría á súa formación	1	2	3	4	5
O alumnado considera que non lle resultan de utilidade	1	2	3	4	5
Falta de tempo do alumnado	1	2	3	4	5
O alumnado atopa dificultades para establecer unha comunicación fluída co titor/a	1	2	3	4	5
O alumnado considera que os profesores/as non se amosan accesibles	1	2	3	4	5
O alumnado ten medo a evidenciar as súas dúbidas ante o profesorado	1	2	3	4	5
Outros. Especifique:					

22. Ademais das titorías de materia, sinala outras titorías nas que participa ou participou algunha vez:

Titoría de prácticas ou practicum	<input type="checkbox"/>
Titorías personalizadas ou individualizadas	<input type="checkbox"/>
Titoría de proxectos fin de carreira	<input type="checkbox"/>
Titoría con alumnado de intercambio (Séneca, Erasmus,...)	<input type="checkbox"/>
Apoio titorial extraordinario	<input type="checkbox"/>
Outros. Especifique:	

V. Titorías e TIC

23. Con que frecuencia fai uso das seguintes ferramentas TIC¹ na acción titorial?

	Nunca ou case nunca	Ocasionalmente	Sempre ou case sempre
Campus virtual (e as diversas ferramentas que inclúe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Correo electrónico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teléfono	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros. Especifique:			

24. O uso destas ferramentas TIC na titoría: (de 1 nada de acordo a 5 moi de acordo)

Facilita a comunicación entre titor/a e alumno/a (suprime barreiras espazo-temporais)	1	2	3	4	5
Permite manter ao alumnado constantemente informado (divulgación de información)	1	2	3	4	5
Supón que o vínculo persoal titor/a-alumno/a sexa menor	1	2	3	4	5
Favorece que o alumnado formule dúbidas que na comunicación cara a cara non se atrevería	1	2	3	4	5
Permite o aforro de tempo e esforzo para o alumnado	1	2	3	4	5
Permite o aforro de tempo e esforzo para o profesorado	1	2	3	4	5
Debe ser un complemento e nunca un substituto da titoría presencial	1	2	3	4	5
Outros. Especifique:					

¹ Tecnoloxías da Información e a Comunicación

VI. Perfil e formación do/a titor/a

25. Algúns dos rasgos e cualidades necesarios para o desempeño da función titorial son:
(de 1 nada de acordo a 5 moi de acordo)

Comprensión	1	2	3	4	5
Empatía	1	2	3	4	5
Interese cara os problemas dos alumnos/as	1	2	3	4	5
Dar e merecer confianza	1	2	3	4	5
Confidencialidade	1	2	3	4	5
Ser accesible para o alumnado	1	2	3	4	5
Dominio da materia	1	2	3	4	5
Capacidade de comunicación	1	2	3	4	5
Outros. Especifique:					

26. Considero que (elixa unha opción):

Polo feito de ser profesor/a, estou preparado para ser titor/a	<input type="checkbox"/>
Debería recibir unha formación específica que me axudase nesta labor	<input type="checkbox"/>

27. Realizou algún curso de formación relacionado coas titorías?

Si	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se a súa resposta é afirmativa, indique quen organizaba este curso:

USC	Outra institución ou organismo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Sinala o seu interese en participar en actividades de formación sobre os seguintes aspectos:

Cambios que conleva o EEES e implicacións para a titoría	1	2	3	4	5
Habilidades para a relación e comunicación na interacción titorial	1	2	3	4	5
Usos e aplicacións das TIC para a titoría	1	2	3	4	5
Cofecemento dos servizos e recursos aos que pode derivar ao estudante	1	2	3	4	5
Asesoramento titorial sobre itinerarios formativos e as saídas profesionais da titulación	1	2	3	4	5
Técnicas como a observación e a entrevista aplicadas á titoría	1	2	3	4	5
A planificación e organización das titorías	1	2	3	4	5
Outros. Especifique:					

VII. A titoría no Espazo Europeo de Educación Superior (EEES)

29. Valore as seguintes informacións relativas á titoría no EEES:

Coñezo os cambios que implica o EEES para a docencia	1	2	3	4	5
O novo sistema de créditos (ECTS) contribuirá a mellorar a docencia	1	2	3	4	5
Coñezo os cambios que implica o EEES para as titorías	1	2	3	4	5
Os cambios que implica o EEES contribuirán a mellorar a titoría	1	2	3	4	5
O EEES esixirá unha maior implicación do profesorado na función titorial	1	2	3	4	5
Síntome motivado para levar a cabo os cambios que implica o EEES	1	2	3	4	5
Necesito formación específica para levar a cabo os cambios que implica o EEES en relación ás titorías	1	2	3	4	5

30. Algunhas das dificultades ou problemas que percibe en relación aos cambios que implicará o EEES para as titorías son:

Falta de recoñecemento do traballo docente respecto a outras tarefas como a investigación	1	2	3	4	5
Desaxuste entre o tempo que necesitarei para titorizar ao alumnado e o tempo do que dispoño	1	2	3	4	5
Número excesivo de alumnos por grupo	1	2	3	4	5
Desconfianza do profesorado ante a nova realidade	1	2	3	4	5
Desmotivación do profesorado	1	2	3	4	5
Desmotivación do alumnado	1	2	3	4	5
Dificultades para implicar ao alumnado no seu proceso de aprendizaxe	1	2	3	4	5
Os estudantes non están preparados para asumir o proceso de formación dun xeito máis autónomo	1	2	3	4	5
Escasa formación do profesorado sobre os cambios que implica o EEES	1	2	3	4	5
Escasa formación do profesorado sobre a aplicación destes cambios á labor titorial	1	2	3	4	5
Outros. Especifique:					

VIII. Tutorías personalizadas ou tutorías de carreira

Dende fai uns anos, na universidade, incluída a USC, estanse fomentando, entre outras modalidades, as **tutorías personalizadas ou de carreira**, nas que profesorado de forma voluntaria titorizan a un ou máis alumnos/as durante a súa carreira, ciclo ou curso en aspectos académicos, profesionais e incluso persoais. Tendo en consideración isto, valore:

31. “Esta iniciativa titorial é, para a formación e orientación do alumnado...”

Nada importante	Pouco importante	Indiferente	Importante	Moi importante
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Participaría como titor/a nesta nova modalidade titorial?

SI <input type="checkbox"/>	NON <input type="checkbox"/>
Sempre que: (sinale todas as opcións que considere)	Porque: (sinale todas as opcións que considere)
Se recoñeza a labor realizada (redución de docencia,...) <input type="checkbox"/>	Non é a miña labor <input type="checkbox"/>
Sexa un número reducido de alumnos/as <input type="checkbox"/>	Non me sinto capacitado/a para desempeñar esa función <input type="checkbox"/>
Reciba formación que me axude na miña labor <input type="checkbox"/>	Non dispoño de tempo suficiente <input type="checkbox"/>
Outros:	Outros:

IX. Propostas de mellora para a acción titorial

33. As titorías melloraríanse con:

Máis e mellor información aos/ás estudantes dos beneficios que lles pode reportar a titoría	1	2	3	4	5
Incluír titorías obrigatorias	1	2	3	4	5
Diminuír o número de alumnos/as por grupo e profesor/a	1	2	3	4	5
Estimulando o interese do alumnado polas titorías	1	2	3	4	5
Revalorizar a labor titorial (redución da docencia, recoñecemento como elemento de calidade docente,...)	1	2	3	4	5
Mellorar os recursos e espazos destinados á titoría	1	2	3	4	5
Proporcionar formación ao profesorado para realizar as actividades titoriais	1	2	3	4	5
Mellorar a planificación (evitar que coincidan as titorías con outras actividades obrigatorias para o alumnado)	1	2	3	4	5
Promover un Plan de Acción Titorial na Universidade que regule e de contido á titoría	1	2	3	4	5
Promover as titorías entre iguais (titoría que exercen alumnos/as de últimos cursos con alumnos/as de cursos inferiores ou de recente incorporación)	1	2	3	4	5
Actividades institucionais (Dpto, Facultade, Universidade) para a dinamización das titorías	1	2	3	4	5
Crear un servizo de apoio e asesoramento ao profesorado para a súa labor titorial	1	2	3	4	5
Outros. (Continúe na páxina seguinte)					

Outros cambios que introduciría para mellorar a titoría na universidade:

Outras suxestións:

MOITAS GRAZAS POLA SÚA COLABORACIÓN